



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Juliusz Słowacki w edukacji szkolnej w latach 1952-2002

Author: Edyta Bukowska

Citation style: Bukowska Edyta. (2007). Juliusz Słowacki w edukacji szkolnej w latach 1952-2002. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY

EDYTA BUKOWSKA

JULIUSZ SŁOWACKI W EDUKACJI SZKOLNEJ —

1952 - 2002

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem

Prof. AJD dra hab. Henryka Gradkowskiego

Katowice 2006

Spis treści

<i>Wstęp</i>	1
<i>I. Obecność Słowackiego w programach nauczania</i>	8
1. <i>Polityka oświatowa w PRL</i>	10
2. <i>Programy nauczania w Polsce Ludowej. Miejsce Słowackiego</i>	29
3. <i>Słowacki w programach nauczania w okresie reformy oświaty</i>	61
<i>II. Słowacki w podręcznikach szkolnych</i>	83
1. <i>Podręczniki w oczach badaczy</i>	84
2. <i>Słowacki w podręcznikach Polski Ludowej</i>	111
3. <i>Słowacki w podręcznikach zreformowanej szkoły</i>	199
<i>III. Opracowania metodyczne utworów Słowackiego</i>	235
1. <i>Badania Barbary Krydy i Mieczysława Inglota</i>	236
2. <i>Analiza opracowań metodycznych utworów Słowackiego</i>	243
<i>IV. Słowacki w tematach maturalnych</i>	364
<i>Zakończenie</i>	385
<i>Bibliografia</i>	390

Wstęp

Badania nad szkolną recepcją wieszczów mają już pewną tradycję. Pierwsze kompleksowe opracowanie szkolnej recepcji Mickiewicza omówił Henryk Gradkowski w książce zatytułowanej „Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX w. Strategie lektury i style odbioru”. Podstawowym zagadnieniem rozpatrywanym w tej pracy jest problem sposobu istnienia dzieła oraz obrazu wieszca w edukacji szkolnej.

O ile badania nad recepcją Mickiewicza w szkole zostały już w znacznym stopniu podjęte, to drugi wieszcz i w tej dziedzinie pozostał w cieniu. Poza książką (studium) Henryka Gradkowskiego doprowadzoną do roku 1939 – były to tylko badania przyczynkarskie (częstkowe).

Pierwsze badania nad odbiorem dzieł Słowackiego w szkole zapoczątkował Władysław Szyszkowski¹. Wyszedł on z założenia, iż dzieje recepcji Mickiewicza w szkole polskiej doczekały się już wielu omówień, natomiast losy Słowackiego nie były przedmiotem badań. Chcąc uzupełnić tę lukę, autor artykułu w roku akademickim 1957/58 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie prowadził grupę seminaryjną, która zajęła się tym tematem. Podsumowaniem działań studentów były prace magisterskie na temat szkolnej recepcji Słowackiego, które chociaż w zarysie pozwoliły przedstawić te dzieje. Słusznie zauważa badacz, że „*losy obu poetów w szkole polskiej nie były do siebie podobne*”.² Pierwsze wzmianki o Mickiewiczu zaczęły pojawiać się już od 1826 roku. Uwzględniono wtedy najświeższe dzieła autora „Pana Tadeusza”. Tymczasem Słowackiego znano jako autora zaledwie dwóch tomików poezji. Mickiewicz od razu urósł do roli wieszca narodowego, Słowacki zaś zajął pozycję poety drugorzędnego. Należy także zauważyć, iż twórczość Mickiewicza spotykała się od razu z pochlebną opinią, Słowackiego zaś nie. W dalszej części artykułu Szyszkowski omawia przyczyny, które złożyły się na ten stan rzeczy. Jedną z nich był fakt, że czas największego rozkwitu poety przypadł na okres po powstaniu listopadowym, a czas ten nie sprzyjał propagowaniu literatury polskiej w szkołach. Jednak z drugiej strony należy wziąć pod uwagę fakt, że niektóre podręczniki, choćby anonimowo, ale drukowały poezje

¹ Władysław Szyszkowski „Z dziejów recepcji szkolnej Słowackiego” „Polonistyka” 1960, nr 1.

² Tamże, s.19.

Mickiewicza. Były to, między innymi, „Wypisy polskie dla płci żeńskiej” J. Zakrzewskiego, wydane w Wilnie w latach 1835/36. Zatem to nie tylko sytuacja polityczna powodowała izolację dzieł Słowackiego, ale także, a może przede wszystkim, fakt niedoceny jego twórczości przez jego współczesnych. Na poparcie tej tezy, badacz przytacza „Rys dziejów piśmiennictwa polskiego” autorstwa Lesława Łukaszewicza wydany w Krakowie w 1836 roku, w którym to podręczniku wzmianka o Słowackim zajmuje trzy wersety, a nazwisko poety zamieszczone jest po Mickiewiczu, Malczewskim, Goszczyńskim, Zaleskim a między Magnuszewskim, Padurą, Bielowskim, Siemieńskim, Borkowskim. I, niestety, nieprzychylny sąd o Słowackim, który wydał w tymże podręczniku Łukaszewicz, zaciążył nad odbiorem dzieł autora „Balladyny”, pomimo że po śmierci autora podręcznik ten był wydawany wiele razy i ulegał licznym przeróbkom, a to wiązało się z kolei z tym, że sądy o poecie zmieniały się w kolejnych wydaniach i to wcale nie na korzyść autora „Kordiana”.

Dopiero wydania poznańskie „Rysu...” z lat 1860 i 1864 przynoszą zasadniczą zmianę. Słowackiego wysunięto na czoło poetów dramatycznych. Pojawiają się o nim samym coraz dłuższe ustępy, które zawierają szczegółowy życiorys, charakterystykę twórczości, a także bibliografię dzieł poety. Obserwuje się jednak pewien paradoks. Oto bowiem w różnych wersjach tego samego podręcznika, zamieszczano zupełnie odmienne sądy o Słowackim. Najbardziej sprawiedliwie został oceniony w Wielkopolsce, w Królestwie Polskim był raczej mało znany z powodu sytuacji politycznej. Najwięcej informacji o poecie zawierało poznańskie wydanie „Rysu dziejów piśmiennictwa”, w którym znalazł się obszerny ustęp o poecie w ogłoszonym w 1866 roku w „Kursie literatury polskiej do użytku szkół” Władysława Nehringa. Autor dokonał rehabilitacji stanowiska Słowackiego w literaturze i sąd ten „*mógł stać się kamieniem milowym na drodze Słowackiego do sławy*”³, jednakże podręcznik ten z przyczyn politycznych po roku 1870 został usunięty ze szkół.

Wśród postaci, które żywo interesowały się przywróceniem właściwego miejsca w szkole Słowackiemu był także wybitny działacz oświatowy Józef Chociszewski. Wydał on w 1874 roku popularny zarys dziejów literatury pt. „Piśmiennictwo polskie w życiorysach naszych znakomitszych pisarzy”. Zarys ten

³ *Tamże*, s.25.

miał dopisek „Dla ludu polskiego i młodzieży ułożył i obrazkami opatrzył Józef Chociszewski”. Szyszkowski zauważa, że już pierwszy obrazek, będący winietą tytułową i opatrzony napisem „Trzej najslawniejszy polscy poeci”, był hołdem złożonym Słowackiemu. Na obrazku tym znajdowały się trzy wizerunki: Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, zaś na odwrocie karty tytułowej zamieszczono, między innymi, motto ze Słowackiego: „Lecz zaklinam: niech żywi nie tracą nadziei. I przed narodem niosą oświaty kaganiec”. Chociszewski bardzo pragnął przybliżyć autora „Kordiana” szerszym warstwom społeczeństwa, ale miał z jego twórczością kłopoty. Przedstawiał go bowiem jako artystę, poetę narodowego, a nawet ludowego. Z drugiej jednak strony uważał, że poezja Słowackiego nie jest łatwa do zrozumienia, a nawet „*może być niebezpieczna pod względem moralnym*”.⁴ Zwracał uwagę na to, że Słowacki potrafił bardzo dobitnie przedstawić ujemne charaktery, mając przede wszystkim na względzie Balladynę i Gwinonę z „Lilli Wenedy”. W związku z tym zalecał czytanie w całości „Jana Bieleckiego” i niektóre drobniejsze utwory. W jego książce zamieszczone były następujące teksty poety: „Smutno mi Boże”, wyjątki z „Jana Bieleckiego”, streszczenie „Balladyny”, „Lilli Wenedy” i wzmianka o „Anhelim”. Jak podkreśla Szyszkowski, książka ta przyczyniła się do rozszerzenia i utrwalenia sławy poety w zaborze pruskim. W dwóch innych zaborach ocena Słowackiego ulegała ciągłym zmianom i sytuacja ta trwała aż do końca XIX wieku.

Najbardziej sprawiedliwy osąd o Słowackim w Królestwie dał K.W. Wóycicki w „Historii literatury polskiej w zarysach dla młodzieży”. Natomiast pełny obraz życia i twórczości poety przyniósł „Podręcznik do nauki historii literatury polskiej” K. Króla i J. Nitowskiego. W Galicji zaś dopiero „Wypisy polskie” St. Tarnowskiego i Fr. Próchnickiego przedstawiały szerszy pogląd na całokształt rozwoju twórczości poety.

Swój artykuł Szyszkowski konkluduje następującymi słowami: „*na szczęście jednak pośrednikami między dziełami poety a młodzieżą w tym okresie byli także wybitni nauczyciele, wśród nich zaś nie brakło gorących wielbicieli poety*”.⁵ Przytaczam te słowa w nadziei, że i dziś nie brakuje takich entuzjastów, bez których Słowacki we współczesnej szkole skazywany jest na zapomnienie, co staram się przedstawić w mojej pracy.

⁴ Tamże, s.26.

⁵ Tamże, s.27.

W roku 1971 ukazał się artykuł Stanisława Frycie zatytułowany „Czytelnicza recepcja twórczości romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863 – 1914”⁶. Składał się on z dwóch części. Pierwsza poświęcona była Mickiewiczowi, druga zaś – Słowackiemu. Z tekstu tego można wyczytać opis obecności tekstów Słowackiego w galicyjskich sprawozdaniach gimnazjalnych.

Z kolei artykuł metodyczny Barbary Krydy⁷ zawiera uwagi na temat współczesnej recepcji dzieł Słowackiego w oparciu o ankiety. Dodam, iż artykuł ten stał się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia takich badań, w dobie obecnej reformy oświaty⁸. Natomiast Mieczysław Inglot⁹ w swoich rozważaniach zawarł interesujące uwagi na temat kontekstu historyczno – literackiego szkolnej recepcji dzieł poety. Oba artykuły omawiam szerzej w następnych rozdziałach mojej pracy, bowiem dotyczą one okresu, który analizuję w rozprawie. Z uwagi na brak kompleksowych badań nad szkolną recepcją Słowackiego po II wojnie światowej stanowiły one dla mnie cenne źródło informacji podczas pisania pracy.

Wypada także wspomnieć o badaniach nad wpływem Juliusza Słowackiego na literaturę następnych epok¹⁰. Wpływ ten widoczny jest szczególnie w okresie Młodej Polski. Należy zatem wspomnieć o studium Ignacego Matuszewskiego „Słowacki i nowa sztuka”¹¹ (modernizm), a także o rozprawach Stefanii Tatarówny „Słowacki i Nietzsche („Król – Duch a Nadczłowiek”)¹² i Wiktora Hahna „<Smutno mi, Boże> Juliusza Słowackiego w poezji polskiej”¹³. W okresie późniejszym ukazała się książka Ferdynanda Hoesicka „<Siła fatalna> poezji Słowackiego”. Natomiast pełną analizę wpływu Słowackiego na twórców II

⁶ Stanisław Frycie „Czytelnicza recepcja romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863 – 1918”. (II) Słowacki „Profile” 1971, nr 1.

⁷ Barbara Kryda „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka” 1979, nr 1.

⁸ O recepcji Słowackiego w zreformowanej szkole można przeczytać w artykule mojego autorstwa: „Słowacki? A kto to taki? – głos w dyskusji na temat przyszłości lektur obowiązkowych na lekcjach języka polskiego” „Język Polski w Liceum” 2005/2006, nr 3.

⁹ Mieczysław Inglot „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945 – 1980 (ze szczególnym uwzględnieniem „Kordiana”), [w:] „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku, pod red. M. Inglota, Wrocław 1992.

¹⁰ Źródło informacji: Henryk Gradkowski „Szkołna recepcja Słowackiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku” Wydawnictwo Akademii Jana Długosza, Częstochowa 2004.

¹¹ Ignacy Matuszewski „Słowacki i nowa sztuka (modernizm), Warszawa 1902.

¹² Stefania Tatarówna „Słowacki i Nietzsche („Król – Duch a Nadczłowiek”), „Pamiętni Literacki”, r. 1906.

¹³ Wiktor Hahn „<Smutno mi, Boże> Juliusza Słowackiego w poezji polskiej”, „Pamiętnik Literacki”, r. 1909.

Rzeczypospolitej przynosi praca Mariana Tatary „Dziedzictwo Słowackiego w poezji polskiej ostatniego półwiecza 1918 – 1968”¹⁴.

W swojej pracy będę korzystała przede wszystkim z tych opracowań, które odnoszą się do odbioru dzieł Słowackiego po 1945 roku. Początek rozważań przypada na rok 1948, kiedy w nowych warunkach ideowo-politycznych uznano za konieczne opracowanie nowych programów nauczania. Ministerstwo Oświaty wydało w tym właśnie roku „Wytyczne dla pracy nad programami nauczania”. Wskazania te zawierały ideologiczne i poznawcze podstawy programów. Natomiast główny tok wywodu przypada na lata 1952 – 2002. Pierwsza data wyznacza bowiem moment uchwalenia Konstytucji Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. To właśnie 22 lipca 1952 roku państwo polskie oficjalnie zmieniło nazwę na Polska Rzeczpospolita Ludowa. Z kolei jako datę kończącą okres Polski Ludowej można przyjąć 29 grudnia 1989 roku, kiedy to uchwalono ustawę o zmianie Konstytucji PRL i w której zmieniono nazwę państwa na Rzeczpospolitą Polską bądź datę 4 czerwca 1989 roku – datę pierwszych, częściowo wolnych wyborów. Wydarzenia te zapoczątkowały także czas reform w różnych gałęziach, w tym reformę oświaty, a rok 2002 jest datą wprowadzenia tej reformy do szkół średnich.

Charakterystycznym zjawiskiem jest fakt, iż pisząc o Słowackim, nie sposób nie odnieść się także do Mickiewicza. Stąd też moja praca zawiera takie zestawienia, które wyraźnie dowodzą, iż autor „Kordiana” funkcjonował w szkole w cieniu wieszczki narodowej i skazywany był i jest na zapomnienie. Spośród wielu dzieł Słowackiego dziś w kanonie lektur nie pozostał ani jeden konkretny utwór do przeczytania w całości. Nikt też nie apeluje o to, aby przywrócić do kanonu choćby tylko niektóre tytuły¹⁵. Być może rok 2009 – dwusetlecie urodzin poety – będzie

¹⁴ Marian Tatar „Dziedzictwo Słowackiego w poezji polskiej ostatniego półwiecza 1918 – 1968”, Wrocław 1973.

¹⁵ 2 października 2006 roku na konferencji prasowej Minister Edukacji Narodowej Roman Giertych poinformował, że przesyła do konsultacji społecznej projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Istotą zmian jest powrót Sienkiewicza do polskich szkół - powiedział Minister. Projekt rozporządzenia przewiduje bowiem ponowne włączenie do kanonu lektur szkolnych dla gimnazjów „Krzyżaków” Henryka Sienkiewicza i „Opowieści z Narnii” (część pierwsza) CS Lewisa. Natomiast dla liceów ogólnokształcących liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów techników w zakresie kształcenia podstawowego lista ta zostanie uzupełniona o „Potop” oraz książkę Jana Pawła II „Pamięć i tożsamość”. Minister Roman Giertych przewiduje, iż poddane konsultacji społecznej rozporządzenie zostanie podpisane na przełomie października/listopada br. - źródło <http://www.men.home.pl/arttykul2312.php>.

pretekstem do tego, aby zweryfikować zapisy Podstawy Programowej i zamieścić tam teksty autora „Balladyny”.

Praca składa się z czterech rozdziałów. Pierwszy obejmuje zagadnienia związane z obecnością Słowackiego w programach nauczania. Zwracam w tym tekście uwagę na fakt, iż z działów nauczania języka polskiego najczęściej kontrowersji budziła sprawa edukacji literackiej, a konkretnie to, czy uczyć historii literatury czy też literatury opartej na lekturze tekstów. Przedstawiam różne głosy dyskusyjne w tej kwestii. W rozdziale tym czytelnik znajdzie także informacje na temat charakterystyki czasów PRL, gdyż nie sposób oddzielić programy nauczania od polityki prowadzonej przez państwo. Programy te były bowiem odzwierciedleniem polityki rządu. W dalszej części już szczegółowo omawiam przeobrażenia, jakim podlegały treści zawarte w programach nauczania od zakończenia II wojny światowej po czasy współczesne, ze szczególnym zaakcentowaniem pozycji Słowackiego.

W rozdziale drugim prezentuję obecność Słowackiego w podręcznikach szkolnych. Najpierw zaznajamiam czytelnika z różnymi opiniami badaczy na ich temat, następnie dokonuję ich szczegółowego przeglądu, który składa się z dwóch części. Pierwszy obejmuje czasy od zakończenia II wojny światowej po lata dziewięćdziesiąte, drugi zaś stanowi omówienie podręczników w dobie obecnej reformy.

Propozycje omówienia opracowań metodycznych zawiera rozdział trzeci. Analizując to zagadnienie, skupiłam się na interpretacjach zawartych w różnych wydawnictwach metodycznych, a także wzięłam pod uwagę sugestie interpretacyjne proponowane przez czasopisma o nachyleniu metodycznym. Ze względu na różnorodność tematyczną pojawiającą się w tych publikacjach, skupiłam się przede wszystkim na zobrazowaniu sugestii interpretacyjnych dotyczących „Kordiana” i „Balladyny” – dramatów, które prawie cały czas obecne były w szkole, a także na analizie fragmentów „Beniowskiego” i niektórych liryków.

Ostatni rozdział obejmuje zagadnienia związane z obecnością Słowackiego w tematach maturalnych. W rozdziale tym przedstawiam losy egzaminów dojrzałości. Pomocne w analizie tego zagadnienia okazały się publikacje Haliny Parnowskiej¹⁶ i Krystyny Wojdy¹⁷, o których szerzej piszę w tym rozdziale, a

¹⁶ Halina Parnowska „Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego”. Warszawa 1969.
Halina Parnowska „Matura z języka polskiego w latach 1965-1975”. Warszawa 1978.

także artykuł Tadeusza Patrzałka „Jak pytać o historię literatury w szkole”¹⁸. Analizę tematów podzieliłam na następujące okresy: od 1946 do 1966 roku, następnie skupiłam się na tematach z lat 1965 – 1975. Następny przedział czasowy objął lata 1976 do 1991 roku. Ostatni okres zaś obejmuje czasy współczesne z uwzględnieniem „nowej matury”. Podział taki podyktowany był tym, że wspomniane przeze mnie wcześniej publikacje przyjęły taki właśnie podział czasowy.

Ponieważ, jak pisze Henryk Gradkowski w swojej książce zatytułowanej „Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku”, ostatnie lata przyniosły dostrzegalną sygnalizację potrzeby podjęcia kompleksowych badań nad szkolną recepcją Słowackiego, podjęłam się próby naszkicowania odbioru dzieł poety w szkole po 1945 roku. Niniejsza praca jest więc kontynuacją rozważań zawartych w wyżej wspomnianej publikacji.

Być może rozprawa ta zapoczątkuje batalię o przywrócenie w szkole właściwego miejsca Słowackiemu, bowiem należy pamiętać, iż „*umieszczenie jakiegoś autora na oficjalnej liście lektur szkolnych (...) stanowi szansę zaistnienia tegoż pisarza w świadomości społecznej*”.¹⁹

¹⁷ Krystyna Wojda „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz”. PRiWHZ AGPOL, Warszawa 1992.

¹⁸ Tadeusz Patrzałek „Jak pytać o historię literatury w szkole?” [w]: *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Cz.II Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego wybór i opracowanie W. Dynak i M. Inglot. Wrocław 1988.*

¹⁹ Stanisław Bortnowski „<Ferdynandizm> czyli Gombrowicz w szkole”, Stentor Warszawa 1994, s.66.

Rozdział I

Obecność Słowackiego w programach nauczania

Programy nauczania, jak zauważył Lech Słowiński²⁰, pojawiły się dość późno. Opracowała je Komisja Edukacji Narodowej (Ustawy, 1783) i nawiązująca do jej tradycji Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego, ale później w szkolnictwie podzaborowym nastąpiła w tej dziedzinie długa przerwa. Programy pojawiły się na bardzo krótko w związku z reformą Wielopolskiego. Były też w szkole galicyjskiej po roku 1867, a także w szkolnictwie prywatnym w Królestwie na przełomie XIX i XX wieku. Nie było natomiast jednolitych programów przez dłuższy czas w szkołach rządowych Królestwa Polskiego i pod zaborem pruskim. Tutaj każdy nauczyciel uczył według opracowanego przez siebie planu, który zatwierdzały władze zwierzchnie. Programów nie było, ale dyskusje nad nimi cały czas trwały przy różnych okazjach, między innymi podczas zjazdów polonistycznych, jak na przykład podczas krakowskiego Zjazdu Polonistów w roku 1884 w trzechsetną rocznicę śmierci Jana Kochanowskiego. W okresie niewoli narodowej dużą rolę w dyskusji nad nauczaniem języka polskiego i literatury odegrały czasopisma galicyjskie: „Szkoła” i „Muzeum” oraz dwa periodyki z Królestwa „Przegląd Pedagogiczny” i „Nowe Tory”.

Słowiński zwrócił uwagę na to, iż z działów nauczania języka polskiego najczęściej kontrowersji budziła zawsze sprawa edukacji literackiej, a zwłaszcza problem czy uczyć: historii literatury czy też literatury opartej na lekturze tekstów. Autor zauważa, iż do połowy XIX wieku problem taki nie istniał w ogóle. Przytacza, między innymi przykład nauczycieli szkół poznańskich, którzy lekturę tekstów wiązali z nauką poezji i prozy opartą na wzorach klasycznych i na poglądach estetyków czasów nowszych. Natomiast edukację literacką zamykali kursem historii literatury ojczystej. Jednak ta równowaga między działami nauczania literatury wypracowana w szkołach poznańskich została zakłócona przez politykę zaborców i historię jako przedmiot, który ujmowany był w programach szkolnych z punktu widzenia zaborców. Dlatego w drugiej połowie XIX wieku na plan pierwszy w nauczaniu literatury wysunęła się historia literatury. Na lekcjach języka polskiego nauczyciele zapoznawali więc uczniów z historią narodu, kulturą, tradycją i wybitnymi postaciami przeszłości. W konsekwencji doprowadziło to do instrumentalnego traktowania dzieła literackiego jako odbicia ducha narodu, nieocenionego źródła i ważnego składnika edukacji patriotycznej.

²⁰L. Słowiński, *„Jestem za historią literatury w szkole średniej opartą na rozumnej lekturze tekstów”*, „Polonistyka”, 1989, nr 2.

Wielu nauczycieli uważało, że na pierwszym miejscu należało stawiać przede wszystkim lekturę tekstów i wyrabiać w uczniach umiejętność i nawyk czytania arcydzieł literatury pięknej, a dopiero później uczyć historii literatury.²¹ Poloniści zgrupowani wokół „Nowych Torów” próbowali podważyć pierwszeństwo historii literatury w nauczaniu szkolnym.²² W ich kręgach narodziła się koncepcja monograficznego nauczania literatury.²³

Reforma szkolnictwa przeprowadzona w latach trzydziestych XX wieku (tzw. Jędrzejewiczowska) przywróciła pierwszeństwo historii literatury, zespalając ją mocno z dziejami kultury. Była to tak zwana koncepcja kulturoznawcza.

Jak zauważa Słowiński, przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego trwały spory o szkolną edukację literacką. W efekcie historię literatury utrzymano w szkole średniej, z tym, że po reformie Jędrzejewiczowskiej została przesunięta do dwóch klas licealnych. Natomiast w Polsce Ludowej do końca lat osiemdziesiątych stanowiła podstawę struktury każdego programu szkolnego.

Zdaniem Słowińskiego, historia literatury powinna mieć swoje stałe miejsce w edukacji na poziomie szkoły średniej, gdyż nie da się oderwać literatury od dziejów naszego narodu, od kultury i tradycji.

Zanim przejdę do szczegółowej analizy programów nauczania, przedstawię najpierw krótką charakterystykę PRL-u, bowiem zmiany, jakie wprowadzano w programach szkolnych, były odzwierciedleniem polityki prowadzonej przez państwo.

1. Polityką oświatową w PRL

W latach 1944-1948 komuniści zdobyli władzę w Polsce. Zgodnie z dyrektywami Moskwy, działając na wielu płaszczyznach życia społecznego, gospodarczego i politycznego zapewnili sobie całkowitą kontrolę nad państwem z jego instytucjami, między innymi szkołą.

²¹ Takie stanowisko zajmowali m.in. Franciszek Próchnicki-wybitny polonista gimnazjalny ze Lwowa, autor „Wskazówek do nauki języka polskiego”, 1885; Ignacy Baczyliński, nauczyciel literatury w warszawskim Instytucie Aleksandryjsko-Maryjskim Wychowania Panien, autor „Wskazówek z metodyki nauczania języka ojczystego i literatury”; Piotr Chmielowski, autor m.in. broszury „Poezja w wychowaniu”, 1881; Bronisław Chlebowski, autor „Wskazówek dla pragnących się zapoznać z literaturą polską w większym zakresie”.

²² W. Weychertówna, Z. Brodzki, L. Komarnicki, K. Wójcicki, A. Baumfeld i inni.

²³ W centrum uwagi procesu dydaktycznego stawiano dzieło literackie i jego odbiór z zastosowaniem heurystyki, nie rezygnowano jednak także z historii literatury.

Kongres zjednoczeniowy PPR i PPS 15-21 grudnia 1948 roku rozpoczął nową fazę polityki komunistów zwaną „okresem zwierania szeregów”. Miała ona na celu ujednolicenie krajów demokracji ludowej na wzór Związku Radzieckiego.

W programowym referacie Bierut ogłosił powstanie PZPR, mającej prowadzić naród do „*socjalizmu według drogowaskazu marksizmu i leninizmu*”²⁴. Mowy Bieruta i innych wysokich funkcjonariuszy stanowiły przykład „*komunistycznej sztuki tworzenia słowami fikcyjnego świata nierealnych celów i wrogów w imię władzy totalnej*”²⁵. Przewodniczącym KC PZPR został Bierut. W krajach obozu radzieckiego rozpoczął się nowy etap rewolucji-krwawe czystki w partiach komunistycznych. PZPR stawała się „partią nowego typu” w myśl założeń leninowsko-stalinowskich. Główną jej cechą było sprawowanie dominującej roli w systemie „dyktatury proletariatu”, która oznaczała dyktaturę partii, a praktycznie jej kierownictwo. W trakcie „oczyszczania” szeregów kierownictwo PZPR zainaugurowała kult osoby Bieruta, przejawiający się w umieszczaniu wszędzie jego wielkich portretów, drukowaniu wierszy i laurkowych artykułów. Wzorowano się na kulcie Stalina.

W styczniu 1949 roku zwolniono Gomułkę z funkcji wicepremiera i ministra Ziem Odzyskanych. Niedługo później został uwięziony i oskarżony o odchylenie prawicowo-nacjonalistyczne.

Trzonem PZPR był niezwykle rozbudowany aparat tajnej policji.. Kierownictwo partii sprawowało władzę za pomocą biurokratycznego aparatu poszczególnych szczebli. W propagandzie pojawiło się hasło „*transmisji partii do mas*”²⁶, czyli różnych metod narzucania woli kierownictwa PZPR społeczeństwu. Aparat partii obsadzali wychowankowie szkół partyjnych opartych na płytkiej indoktrynacji w duchu wulgarnego marksizmu i materializmu. Powszechnym zjawiskiem stały się obchody rocznicowe i imprezy, mające na celu zagłuszanie aspiracji społeczeństwa i przechwytywanie inicjatyw społecznych w formie działań pozornych.

Wydarzeniem, które przypieczętowało utrwalenie totalitarnego systemu, było III Plenum KC PZPR w 1949 roku. Bierut wytyczył kierunki poszukiwania „wrogów” w PZPR. Krytykowano współpracowników Gomułki. Plenum przyjęło

²⁴ Wojciech Roszkowski, „*Historia Polski 1914-1994*”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 185.

²⁵ *Tamże*, s. 185.

²⁶ *Tamże*, s. 188.

uchwałę „O wzmożonej czujności rewolucyjnej” zapowiadającą nową falę permanentnej rewolucji. Po III Plenum Bierut zmonopolizował swą władzę. W kierownictwie PZPR znaleźli się prawie wyłącznie stalinowcy. Podobnie jak inni przywódcy komunistyczni wykazywali oni całkowity brak umiaru w wiernopoddanych hołdach wobec Kremla.

W siedemdziesiątą rocznicę urodzin Stalina jego imieniem nazywano zakłady pracy i słano adresy hołdownicze. Młodzieży kazano wysyłać listy do „ukochanego Nauczyciela”, a mowa rocznicowa Bieruta nosiła tytuł „Genialny wódz proletariatu-przyjaciel Polski”.

Wraz z centralizacją władzy partii nasiliła się zawzięta walka komunistów z jedyną pozostałą w Polsce strukturą społeczną-Kościółem katolickim. Propaganda głosiła, że księża podporządkowali interesy Polski Watykanowi stojącemu na *„usługach imperializmu amerykańskiego”*²⁷.

W pierwszych latach powojennych dokonały się poważne zmiany w polskim życiu kulturalnym. Komuniści umacniali władzę, stosując reglamentację żywiołowych dążeń społecznych i twórczych oraz lansując masowość kultury przez upowszechnianie oświaty i likwidację analfabetyzmu, tak, aby spośród najmniej dotąd wykształconych warstw rekrutować posłusznych zwolenników. Etap ten trwał do końca 1947 roku. Po zdobyciu całkowitej kontroli politycznej komuniści utrzymali te zasady, przechodząc równocześnie do bezpośredniej ingerencji we wszystkie dziedziny życia umysłowego i doprowadzając pod koniec 1949 roku do jego paraliżu.

Jednym z instrumentów kontroli była cenzura. Nasilały się narady i zjazdy naukowców oraz twórców, którym narzucono nowe warunki działalności. Trwało ogłupianie społeczeństwa dopuszczając logiczne sprzeczności dialektyką oraz pseudonaukowymi teoriami leninowsko-stalinowskimi. Do wszystkich szkół wprowadzono programy oparte na płytkim materializmie i marksizmie. Od najmłodszych lat uczniowie zaczęli obcować z czarno-białym obrazem świata tłumaczonego w duchu walki klas, nienawiści i pogardy dla poglądów „reakcyjnych” i „idealistycznych”, z „ostatecznie wyjaśnioną” przez materialistów biologią i fizyką czy sprowadzoną do walki „postępu” i „wstecznictwa” historią, w której zwłaszcza dzieje najnowsze tłumaczono z perspektywy radzieckiej. W 1949 roku zakończono czystkę wśród profesorów reprezentujących przede wszystkim nauki społeczne.

²⁷ Tamże, s. 190.

Uczelniami zaczęły rządzić komitety partyjne i ZMP, ingerując w treść wykładów i oceniając „prawomysłność” profesury.

Pracę naukową kontynuowali na ogół bez większych przeszkód wybitni matematycy z przedwojennych szkół polskich, a także fizycy, chemicy i inżynierowie. Znacznie gorzej przedstawiała się sytuacja w naukach biologicznych, gdyż pod koniec lat czterdziestych obowiązującym kanonem stał się wulgarny darwinizm, a naukowymi bohaterami „uczeni” radzieccy w rodzaju Iwana Miczurina czy Trofima Łysenki.

Najgorzej działo się w naukach społecznych i humanistycznych. W filozofii monopol na posiadanie racji ustanowili komuniści dla doktryny marksistowskiej, spłyconej i brutalizowanej przez Lenina i Stalina. W ekonomii triumfowały schematy marksistowskie. Historia najnowsza przestała istnieć.

W literaturze wprowadzono obowiązkowe kanony socrealizmu. Do głosu doszła grupa twórców, którzy oddali swe talenty komunizmowi. Dla pokolenia tego charakterystyczna była twórczość Tadeusza Borowskiego, który zabłysnął wielkim talentem w opowiadaniach okupacyjnych i obozowych, następnie zaś zarażony nihilizmem, oddał swe pióro najbardziej agresywnej propagandzie, a w 1951 roku popełnił samobójstwo. Nowe utwory opublikowali w latach czterdziestych, między innymi Konstanty I. Gałczyński, Julian Tuwim, Adam Słoniński, Mieczysław Jastrun. Jerzy Andrzejewski wydał budzący zastrzeżenia i w niezależnych kręgach społeczeństwa, i u władz „Popiół i diament”. Wybitne osiągnięcia zanotowano w powieści historycznej, odpornej na socrealistyczne schemat. Upaństwowiono wszystkie teatry prywatne, a z repertuaru znikła klasyka romantyczna i sztuki współczesne, zastąpione utworami radzieckimi.

W styczniu 1952 roku minęło pięć lat od sfałszowanych przez komunistów wyborów do Sejmu, który miał uchwalić nową konstytucję państwa. Władze okresu powojennego dbały, by ważniejsze wydarzenia odbywały się w dniu 22 lipca, czyli w oficjalną rocznicę uznawanego za dzień „narodzin”, tak zwanej Polski Ludowej, powstania PKWN. W ósmą rocznicę tego wydarzenia, w 1952 roku, Sejm Ustawodawczy uchwalił Konstytucję Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, której tekst stał się nieosiągalny, gdyż jego zestawienie z zasadami nowej konstytucji byłoby dla władz kłopotliwe. Konstytucja PRL została opracowana według wzorów radzieckich, pozwalających na dowolną interpretację i w sumie powtarzała i sankcjonowała przepisy małej konstytucji z 1947 roku oraz późniejszych ustaw

szczegółowych podporządkowujących życie w Polsce „władzy ludowej”, nie powołanej przez naród ani przezeń nie kontrolowanej.

Nadużywając określenia „naukowy” dokonano zasadniczego zafałszowania istoty nauki. Zwulgaryzowana dialektyka marksistowska, której symbolem stał się wszechobecny portret zbiorowy Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina, rozumiała naukę jako zbiór formułek elastycznie przystosowywanych w celu pogięcia odmiennych poglądów. Marksistowską „walkę klas” umieszczono na piedestale wszystko tłumaczącej teorii, co spychało badania naukowe do roli ilustracji gotowych tez i usprawiedliwienia przemocy.

Brutalnie ingerowano w treści badań naukowych. W 1950 roku ukazała się praca Stalina o językoznawstwie, która stała się pretekstem do nagonki na nauki humanistyczne. Filozofia marksistowska była zajadle atakowana przez partyjnych gorliwców. Poglądy niezgodne z obowiązującą teorią prawa jako „woli klasy panującej” zwalczano wszelkimi metodami. W badaniach literackich lansowano prymitywną, klasową analizę treści i „postępową” interpretację dzieł. Źródła historyczne preparowano, opuszczając lub dopisując słowa oraz zmieniając ich sens. Pod kontrolą Wydziału Historii Partii KC PZPR dokonano czystki w bibliotekach.

Ambicją władz komunistycznych stało się wychowanie „nowego człowieka”, toteż szczególną wagę przywiązywały one do szkolnictwa i oświaty. Walcząc z analfabetyzmem, realizowano przymus szkolny oraz organizowano wieczorowe kursy dla pracujących, zaszczepiając dzieciom i ludziom prostym nie tylko chęć poznania, ile uproszczony obraz świata, tłumaczonego w kategoriach „walki klas” i „postępu” oraz nienawiści do „wrogów ludu”.

Korzystając z monopolu wydawniczego, komuniści lansowali niektórych klasyków, jednocześnie jednak rosła lista książek i autorów wycofywanych z bibliotek i czytelni publicznych. Masowo wydawano socrealistyczne kicze i tłumaczenia z języka rosyjskiego. U szczytu powodzenia był pogrążony w grafomanii Władysław Broniewski, autor „Słowa o Stalinie”. W duchu socrealizmu pisali, między innymi wybitni poeci: Mieczysław Jastrun, Jarosław Iwaszkiewicz, Julian Tuwim, Antoni Słonimski, Adam Ważyk, a także prozaicy, jak Jerzy Putrament.

W życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym kluczowe znaczenie odgrywała propaganda, której celem stało się takie ukształtowanie postaw społecznych, by nie trzeba było przy każdym obywatelu stawiać agenta bezpieczeństwa oraz by ludzie pilnowali się sami. Środki propagandy mimo

zróznicowania , sprowadzały się głównie do wtłaczania w świadomość lub podświadomość przekonania o wielkości systemu „socjalistycznego” i nędzy jego przeciwników. Przesądzano także o przyszłości, która miała być urzeczywistnieniem wykrytych rzekomo „naukowych” praw rozwoju ludzkości w kierunku „socjalizmu”. Nawet najprostsze wiadomości formułowano językiem propagandy, narzucając przede wszystkim wartościowanie, a dopiero potem, i to nie zawsze, mniej lub bardziej przekręconą informację.

Rosła liczba ludzi w pewnym stopniu zarażonych propagandą. Terror oraz kłamstwa i półprawdy były przejawem siły nowej władzy, niszczyły one zarazem podstawy życia społecznego. U przeciętnych ludzi następowało rozdwojenie myślenia na „publiczne” i „prywatne”. Również materialistyczne i socjalistyczne wychowanie szkolne rozmijało się z prawdami wpajanymi dzieciom w domu, przez co rosło pokolenie o rozdwojonej jaźni. Ogromne straty poniosła świadomość narodowa, gdyż stwarzano wrażenie, że właśnie katastrofa niepodległej Polski i ujarzmienie jej przez ZSRR w formę „demokracji ludowej” jest szczytem szczęścia Polaków.

We wrześniu 1954 roku w poznańskiej fabryce Cegielskiego, zwanej Zakładami im. J. Stalina, robotnicy po raz pierwszy zbiorowo zaprotestowali przeciw niskim płacom i niesprawiedliwemu rozdziałowi mieszkań. Ponieważ dotąd każdą formę protestu traktowano jako sabotaż i surowo karano, zorganizowane wystąpienie załogi oznaczało przełamanie bariery strachu w społeczeństwie, tym bardziej, iż dyrekcja zakładu zareagowała częściowymi ustępstwami a nie represjami.

Także we wrześniu 1954 roku do Polski zaczęły docierać za pośrednictwem Radia „Wolna Europa” audycje Józefa Światły, byłego wicedyrektora X Departamentu MBP, który pod koniec 1953 roku zbiegł na Zachód. Ujawnione w tych audycjach rewelacje o przywilejach i trybie życia władców PRL, ich zależności od Moskwy, o zasięgu oddziaływania i zbrodniczych praktykach „bezpieki” czy walce komunistów z religią, podważyły wiarygodność propagandy o ludowym rzekomo charakterze władzy w Polsce. W kierownictwie PZPR zapanowała konsternacja. Audycje Światły miały swoje konsekwencje, między innymi w listopadzie w 1954 roku podczas dwudniowej narady centralnego aktywu PZPR w Warszawie, rozwiązano MBP, a na jego miejsce utworzono Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. W grudniu 1954 roku bez większego rozgłosu zwolniono Gomułkę z więzienia. Odwilż polityczna stała się faktem.

5 marca 1953 roku zmarł Józef Stalin. Co prawda stalinizm, osiągając apogeum, trwał jeszcze trzy lata, ale było wiadomo, że prędzej czy później musi upaść.

„Odwilż” zapoczątkował na XX zjeździe KPZR Chruszczow, wygłaszając referat „O potępieniu kultu jednostki”. Upublicznienie referatu wzmogło ferment w PZPR i wśród szerokich mas społeczeństwa.

12 marca 1956 roku zmarł Bolesław Bierut, a jego miejsce zajął Edward Ochab. W czerwcu nastąpił pierwszy poważny kryzys koncepcji społeczeństwa socjalistycznego. Czerwcowy, robotniczy bunt w Poznaniu został krwawo spacyfikowany przez władzę ludową.

Nasiliły się więc zmagania o władzę, w których wykształciły się dwie wyraźnie rywalizujące ze sobą grupy: Puławian²⁸ i Natolińczyków²⁹. Kierownictwo radzieckie zaangażowane było w poparcie Natolińczyków. Gomułka przyciągany przez obie frakcje, żądał funkcji I sekretarza dla siebie, miejsc w Biurze Politycznym dla swoich ludzi i usunięcia z tego gremium Minca i Rokossowskiego.

Podczas obrad VIII Plenum KC PZPR Gomułka przedstawił „zło” narosłe w okresie stalinowskim. Skrytykował woluntaryzm gospodarczy Planu 6-letniego i politykę kolektywizacji. Stwierdził, że robotnicy Poznania nie protestowali przeciw „socjalizmowi”, lecz przeciw jego wypaczeniom. Zapowiedział nowe metody zarządzania. Podkreślił, że stosunki polsko-radzieckie winny opierać się na zasadzie niezależności i suwerenności oraz, że „kultu jednostki” nie można sprowadzać jedynie do osoby Stalina, lecz do systemu, w którym „oszustwo, kłamstwo i fałsz”, a także prowokacje służyły jako narzędzie sprawowania władzy. Gomułka ostrzegł, że nie pozwoli nikomu wykorzystywać demokracji przeciw „socjalizmowi” i „przyjaźni z ZSRR”. Żądał wprowadzenia zasady, że rządzi rząd i Sejm, a partia jedynie ogólnie „kieruje”. Był to program liberalizacji stosunków politycznych przy zachowaniu rządów monopartyjnych.

21 października doszło na obradach plenum do licznych spięć między Natolińczykami i Puławianami. Po tajnym głosowaniu do Sekretariatu KC weszli: Gomułka jako I sekretarz oraz Albrecht, Gierek, Jarosiński, Ochab, Malwin i

²⁸ Do grupy tej należeli działacze wyższych szczebli, którzy próbowali przy pomocy „młodych sekretarzy” KC Jerzego Morawskiego, Władysława Malwina i Jerzego Albrechta modyfikować arsenał ideologiczny i dostosowywać praktykę władzy do rosnących oczekiwań społecznych.

²⁹ Grupa ta składała się z funkcjonariuszy, którzy próbowali hamować proces liberalizacji, a masy partyjne i średni aktyw zjednywać antysemityzmem. Do grupy tej należeli, między innymi Nowak, Mazur, Józwiak i Zawadzki, a wspierał ich mocno Rokossowski.

Zambrowski. Układ ten oznaczał sojusz grupy centrowej Ochaba z gomułkowcami przy akceptacji Puławian. Porażki doznali Natolińczycy. Plenum przyjęło uchwałę programową, przywracając „leninowskie normy życia partyjnego”. Nie wspomniano w ogóle o odpowiedzialności za zbrodnie stalinizmu w Polsce. VIII Plenum KC zakończyło się sukcesem Gomułki i zbliżeniem programu PZPR do oczekiwań społeczeństwa. Ster władzy w partii i państwie objął Władysław Gomułka. Odnowione władze PRL przystąpiły do realizacji niektórych postulatów społecznych, wśród nich na przykład powrót wielu profesorów, usuniętych w latach stalinowskich, na wyższe uczelnie. Odnawiały się organizacje twórcze. Nowym prezesem Związku Literatów Polskich został Słonimski. Złagodzenie cenzury umożliwiło druk wielu cennych pozycji literatury krajowej, emigracyjnej i zagranicznej.

Zmiany te nie przywracały jednak stanu sprzed 1948 roku. Partia komunistyczna miała nadal pełnić rolę kierowniczą w systemie.

W latach pięćdziesiątych nastąpił wyraźny wzrost poziomu wykształcenia. W 1956 roku rozpoczęto reformy w programach szkolnych, jednak ich ewolucję zahamowały władze, powracając do indoktrynacji politycznej i prymitywnego materializmu oraz eliminując z nauczania całe obszary wiedzy.

Nauka rozwijała się po 1956 roku w korzystniejszych niż dotąd warunkach. Znacznie zmalała presja ideologiczna i organizacyjna. Pracownicy naukowcy uzyskali możliwość swobodnego określania tematyki badań, choć już w 1958 roku zwiększyły się naciski na „ideologiczną słuszność” osiągniętych rezultatów, szczególnie w naukach humanistycznych.

W literaturze odwilż i pierwsze lata października przyniosły wyraźne ożywienie i wiele cennych utworów. Wzrosła liczba przekładów, dzięki czemu czytelnicy polscy mogli nadrabiać braki w znajomości wybitnych współczesnych pisarzy zachodnich. Furorę zaczęła robić literatura amerykańska. Wydano też wiele wznowień klasyki polskiej i literatury międzywojennej.

W poezji nastąpił powrót niektórych autorów milczących w latach stalinowskich, jak Kazimiera Iłakowiczówna, ale na plan pierwszy wysunęło się pokolenie młodsze, debiutujące często w okresie stalinowskim, a teraz odnajdujące własne oblicze. W grupie tej główną rolę odgrywali: Tadeusz Różewicz, Stanisław Grochowski, Zbigniew Herbert. Poeci ci uprawiali ostrą, nieraz nawet brutalną refleksję nad cywilizacją i granicami człowieczeństwa we współczesnym świecie.

W prozie przemówili znów autorzy milczący dotąd, jak Maria Dąbrowska lub otrząsający się z własnego konformizmu i socrealistycznych wpływów Jerzy Andrzejewski, Jacek Bocheński, Jarosław Iwaszkiewicz, Tadeusz Konwicki i inni. Problemem moralnym dla wielu z tych pisarzy była odpowiedzialność za akceptację stalinizmu. Jedni borykali się z jej ciężarem, inni udawali, że nic się nie stało. Samodzielną pozycję osiągnął w krótkim czasie oryginalny humorysta Sławomir Mrozek, a także autor powieści fantastyczno-naukowych Stanisław Lem.

Ożywienie kulturalne i gospodarcze z końca lat pięćdziesiątych nakładało się na przemiany w świadomości społecznej. Narodowy romantyzm ustępował pozytywizmowi i minimalizacji dążeń niepodległościowych. Coraz wyraźniej godzono się na ustępstwa na rzecz ZSRR. Wraz z poprawą sytuacji gospodarczej i złagodzeniem terroru komunizm wydawał się znośny. Spora część inteligencji uznała „uczułowieczony” marksizm za uprawniony punkt widzenia na historię, kulturę i politykę. Ulegając złudzeniom „w zasadzie słusznych idei” tkwiących w komunizmie. Większość młodego pokolenia rosła w złudnym poczuciu ograniczonej autentyczności, godząc się, w imię minimum komfortu, na sprzeczności i kłamstwa serwowane przez niektórych wychowawców lub propagandę. System stalinowski był na tyle okropny, że nie mógł się w Polsce zakorzenić. System gomułkowski, dopuszczający pewien margines swobód, sprzyjał znieczuleniu na tkwiące w nim nadal pierwiastki totalitarne.

Wiosną 1965 roku upłynęła kolejna kadencja Sejmu i rad narodowych. Władze zarządziły nowe wybory. Plenum KC PZPR w marcu 1965 roku stwierdziło wzrost roli Sejmu w systemie „demokracji socjalistycznej”. Na plenum Gomułka przedstawił „przewodnią rolę PZPR”, reprezentującą rzekomo nie tylko „klasę robotniczą”, ale także „sojusz robotniczo-chłopski” i „robotniczo-inteligencki”, czyli całość interesów narodowych. Partia przechwytywała ideę solidaryzmu społecznego i uzurpowała sobie prawo przemawiania w imieniu całego społeczeństwa.

W kwietniu 1965 roku przeprowadzono przez Sejm ustawę o szkolnictwie wyższym rozszerzając ingerencję ministerstwa oraz obniżając wymogi formalne dla kadr naukowych, przez co zamierzano obsadzić naukę i wyższe uczelnie posłusznymi funkcjonariuszami. Na jesieni 1965 roku do programów akademickich wprowadzono „podstawy nauk politycznych”-kursy prymitywnej indoktrynacji marksistowskiej.

W latach sześćdziesiątych nauka polska rozwijała się nierównomiernie. Nadal trwał wzrost kadr naukowych. Wiązało się to jednak ze znacznym obniżeniem kryteriów nadawania tytułów naukowych, szczególnie wyraźnym po 1968 roku. Nakłady na naukę i wyższe uczelnie rosły, ale oczekiwane i stale podkreślane korzyści praktyczne dla gospodarki marnowane były przez biurokratyczny system zarządzania i gospodarki uczelniami. Zależność nauki od władz wzrosła szczególnie po marcowych czystkach na wyższych uczelniach i uchwaleniu przez Sejm w grudniu 1968 roku nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. O ile w okresie stalinowskim nacisk polityczny, ideologiczny i organizacyjny pochodził z zewnątrz środowiska naukowego, o tyle teraz kontrolę nad nauką powierzały władze coraz częściej profesorom partyjnym lub posłusznym bezpartyjnym, należącym do warstwy rządzącej.

Cenzura praktycznie zniszczyła literaturę zgłębiającą realia PRL.

W porównaniu z okresem stalinowskim ideologiczno-propagandowe ograniczenia systemu zostały w latach sześćdziesiątych rozluźnione, choć w stosunku do końca lat pięćdziesiątych nastąpiło ich wyraźne zaostrzenie. Społeczeństwo polskie znajdowało się w stanie głębokiego letargu i rozbicia. Kierowała nim partyjno-biurokratyczna kasta rządząca się własnym interesem i wyznająca na ogół moralne prawo dżungli. Jedynie garstka inteligencji, zarówno katolickiej, jak i laickiej, stanowiła zalążek elit opozycyjnych, tępionych przez milicję. Reakcją na taką sytuację był bunt inteligencji i młodzieży w marcu 1968 roku. Sprowokowany przez zdjęcie z afisza wystawianych w Teatrze Narodowym „Dziadów” w reżyserii K. Dejmka przybrał formy manifestacji ulicznych oraz strajków studenckich. Nałożyła się na to mało wybredna propaganda antysyjonistyczna spowodowana przegraniem przez państwo arabskie popierane przez ZSRR wojny sześciodniowej z Izraelem w 1967 roku. Szacuje się, że Polskę opuściło dwadzieścia tysięcy spośród czterdziestu tysięcy mieszkających tu obywateli pochodzenia żydowskiego.

Stłumienie wystąpień i represje nie zakończyły jednak kryzysu. Klęska polityki gospodarczej Gomułki zwanej „polityką ubogiego socjalizmu” doprowadziła do krwawo stłumionych wystąpień robotników na Wybrzeżu w grudniu w 1970 roku. Na fali tych wydarzeń władzę objął dotychczasowy sekretarz wojewódzki PZPR na Śląsku Edward Gierek. Od razu zaczął lansować politykę gospodarczą „dynamicznego rozwoju” a przedstawiając się jako prawdziwy gospodarz rozpocznie w propagandzie okres „woluntaryzmu”

W latach siedemdziesiątych w PRL nadal trwało sztuczne życie polityczne. W listopadzie 1972 roku władze przystąpiły do reorganizacji systemu szkolnego. Zakładał on tak duże obciążenie dzieci i młodzieży obowiązkami szkolnymi oraz „społecznymi”, że bardzo ograniczały wychowawczy wpływ rodziców. Tezy szkolne władz wywołały zaniepokojenie w szerokich kręgach społeczeństwa. W kwietniu 1973 roku Sejm PRL podjął uchwałę o zadaniach państwa w wychowaniu młodzieży oraz o jej udziale w budowie „socjalistycznej” Polski, a w październiku uchwałę o reformie oświaty oznaczającą upowszechnianie dziesięcioletniej szkoły na wzór radziecki.

Lata siedemdziesiąte przyniosły pogorszenie się warunków lokalowych w szkolnictwie podstawowym oraz utrzymanie się wysokiego obciążenia nauczycieli, którzy należeli do najniżej płatnych zawodów i byli coraz słabiej przygotowani do pracy zawodowej. Rozwijany pod presją władz system gminnych szkół zbiorczych często zwiększał jeszcze niewygodę i przemęczenie dzieci dojeżdżających do szkoły niekiedy z daleka. Spadł poziom nauczania. W półoficjalnych okólnikach PZPR domagano się egzekwowania posłuszeństwa politycznego od pracowników uczelni. Rosła dysproporcja między poziomem studiów w kilku największych uczelniach i masie drobnych, lokalnych szkół, formalnie tylko mających status szkół wyższych.

Dotychczasowe tendencje w ruchu wydawniczym-upośledzenie literatury humanistycznej, przewaga druków propagandowych i zalew drugorzędnej literatury twórców partyjnych-uległy nasileniu. Ciekawsze publikacje rozchodziły się „spod lady” i były przedmiotem spekulacji. Malą liczbą przekładów. W tych warunkach fundamentalne znaczenie miało przełamanie monopolu wydawniczego władz komunistycznych przez niezależny od cenzury ruch wydawniczy.

Życie naukowe grzęzło w biurokracji i ideologicznej jałowości. Filozofię kontrolowali partyjni ideologowie.

Literatura polska w kraju przeżywała w latach siedemdziesiątych kryzys wynikający z rosnącej presji cenzury i jałowości utworów drukowanych oficjalnie, lecz stopniowo przezwyciężany przez nieoficjalną działalność wydawniczą. Pojawiła się nowa generacja z twórcami niezależnego od cenzury ruchu literackiego ze Stanisławem Barańczakiem i Ryszardem Kryńskim na czele.

Polityka władz i pogłębiający się kryzys społeczno-ekonomiczny wywołały poważne przemiany w świadomości społecznej. „Nomenklatura” oraz karierowicze starający się do niej wejść gotowi byli zapłacić za względny dobrobyt

cenę posłuszeństwa władzy, której zarządzenia i ideologia brzmiały coraz bardziej niedorzecznie. Powszechnie spotykaną w tych kręgach postawą było podwójne myślenie lub cynizm. Władze liczyły na to, że postęp materialny wywoła reakcję konformistyczną w zasadniczej masie społeczeństwa. Tymczasem wraz ze wzrostem stopy życiowej Polacy dążyli też bardzo często do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu i poczucia sensu, ładu, poszanowania godności i sprawiedliwości. Esencją kryzysu stało się kłamstwo. Władze kłamały, twierdząc, że wszystko idzie jak najlepiej, społeczeństwo kłamało, udając pracę.

Podstawami systemu wstrząsnęli robotnicy, którzy zaprotestowali przeciw podwyższkom cen w 1976 roku. Tymczasem za robotnikami stanęły elity intelektualne i młodzieżowe, tworząc program samoobrony. Poważną rolę w kształtowaniu moralnych podstaw ruchu samoobrony odegrał Kościół. Po wizycie Jana Pawła II w 1979 roku odrodzenie społeczne zaczęło zataczać coraz szersze kręgi.

1 lipca 1980 roku wprowadzono podwyżkę cen niektórych gatunków mięsa. Podwyżkę przedstawiano jednak jako niewinny zabieg organizacyjny. Drobną w istocie sprawa rozpoczęła łańcuch wydarzeń, które zmieniły historię. Reakcja robotników była natychmiastowa. Rozpoczęły się strajki obejmujące swym zasięgiem cały kraj. W nocy z 5 na 6 września zebrało się VI Plenum KC. Ostatecznie usunięto Gierka, a nowym szefem partii został Kania. Z biura politycznego odwołano Grudnia. Porozumienia zostały przyjęte w społeczeństwie z ulgą, obie strony –władze i przedstawiciele strajkujących, podchodziły do nich jednak odmiennie.

Od początku września zaczęły powstawać niezależne od CRZZ³⁰ związki zawodowe. 17 września gdański MKS oraz przedstawiciele nowych komitetów związków z całego kraju spotkali się w Gdańsku, by zadecydować o kształcie organizacyjnym ruchu. Ostatecznie utworzono jeden, ogólnopolski Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”. Na czele Krajowej Komisji Porozumiewawczej „Solidarność” stanął Wałęsa. Pod koniec listopada nastąpiło pewne uspokojenie nastrojów, choć władze kontynuowały dotychczasową politykę propagandową, przedstawiając fatalną sytuację aprowizacyjną jako efekt strajków. W kierownictwie partyjnym panowało rozdarcie. Część „twardogłowych” gotowa była przyspieszyć zdławienie „Solidarności” siłą, natomiast Kania sądził, że zdoła

³⁰ CRZZ- Centralna Rada Związków Zawodowych.

zneutralizować związek środkami pokojowymi. Sytuacja na linii Warszawa – Moskwa wyglądała dramatycznie. Kierownictwo radzieckie coraz niecierpliwiej reagowało na ustępstwa władz PRL. Dlatego też w listopadzie 1980 roku zespół specjalny Sztabu Generalnego przedstawił Komitetowi Obrony Kraju wstępny plan wprowadzenia stanu wojennego. 1 grudnia Jaruzelskiego poinformowano z Moskwy, iż w ciągu tygodnia armie ZSRR, NRD i Czechosłowacji mogą wkroczyć do Polski. 5 grudnia odbyło się w Moskwie posiedzenie przywódców Układu Warszawskiego, poświęcone sytuacji w Polsce. Na Kremlu rozważano możliwość inwazji na PRL, ale zaczynała przeważać opinia, że należy się wyręczyć wojskiem polskim. W Warszawie zaś rozpoczęto przygotowania do wprowadzenia stanu wojennego na wiosnę, gdyż wtedy spodziewano się zmęczenia społeczeństwa i spadku popularności „Solidarności”.

W styczniu 1981 roku napięcie w kraju ponownie wzrosło. 11 lutego Sejm PRL powołał na stanowisko premiera Jaruzelskiego, który w swoim expose' wezwał do zaniechania wszelkich akcji strajkowych. Apel Jaruzelskiego o „90 spokojnych dni” został pozytywnie odebrany w społeczeństwie, które liczyło na to, że premier-generał opanuje erozję systemu władzy oraz zapewni minimum równowagi między rządem i „Solidarnością”. Były to jednak nadzieje płonne, gdyż władze PRL znajdowały się pod rosnącym naciskiem Kremla, który oczekiwał, od nich, że zdławią „kontrewolucję”.

13 grudnia 1981 roku rano miliony Polaków dowiedziały się o wprowadzeniu stanu wojennego. W przemówieniu generał Jaruzelski nakreślił sytuację w najczarniejszych barwach, stwierdzając, iż „ojczyzna znalazła się nad przepaścią”. Akcentował zagrożenie państwa przez rzekome wezwanie do rozprawy z komunistami, chaos, demoralizację i przestępczość. Zapowiedział kontynuację reform i przejściowość rządów wojskowych, puszczenie w niepamięć czynów popełnianych przed 13 grudnia oraz stwierdził, że nie ma powrotu do sytuacji sprzed 1980 roku.

Kierownictwo „Solidarności” zostało w dużej mierze zaskoczone wprowadzeniem stanu wojennego. „Solidarność” została pozbawiona centralnego kierownictwa, które internowano. Od 13 grudnia 1981 roku Polską rządziła nadal formalnie partia komunistyczna, jednak w praktyce władzę przejęła Wojskowa Rada Ocalenia Narodowego. PZPR przeżywała kryzys. Wiele osób zrezygnowało z członkostwa w stanie wojennym bądź zachowywał w partii całkowitą bierność. Paraliżu partii nie przerwało pierwsze po grudniu Plenum KC pod koniec lutego 1982

roku., próbujące pozyskać ludzi „zagubionych, rozczarowanych i pełnych wątpliwości”³¹ ani kwietniowa konferencja ideologiczno-teoretyczna PZPR. Ideologia marksistowsko-leninowska była już nieaktualna. Argumentację ideologiczną ograniczono do minimum wymaganego przez Kreml i przywódców bloku. Taktyka władz polegała na zastraszaniu ludności, po czym zamierzały one stopniowo łagodzić terror w miarę ustawiania oporu społeczeństwa. Każdy krok łagodzący rygory stanu wojennego, na przykład przywrócenie łączności telefonicznej, zajęć w szkołach, zniesienie godziny milicyjnej czy zwolnienie kolejnej grupy internowanych, tłumaczony był postępami normalizacji.

Po masowych aresztowaniach i złamaniu strajków struktury związkowe znalazły się w głębokim kryzysie. Ich odbudowę zapoczątkowali w styczniu 1982 roku dwaj działacze Komisji Krajowej Eugeniusz Szumiejsko i Andrzej Konarski, którzy utworzyli Ogólnopolski Komitet Oporu. W podziemnej „Solidarności” ścierały się różne programy działań. Po zakończeniu strajków nadal trwały różnorodne akcje protestu społeczeństwa od symbolicznych gestów w rodzaju palenia świeczek w porze nadawania Dziennika TV, przez bojkot prasy oraz odmowę występowania w radiu czy telewizji aktorów i innych znanych osób. Lawinowo rozwijał się niezależny ruch wydawniczy.

Zmiany władz wobec „Solidarności” nie były jasne, ale już latem 1982 roku zaczęto mówić już nie o zawieszeniu a o likwidacji „Solidarności” i wszystkich innych związków zawodowych oraz o budowie ruchu zawodowego od początku. 8 października 1982 roku Sejm uchwalił ustawę o związkach zawodowych oznaczającą w praktyce delegalizację „Solidarności”.

Wprowadzenie stanu wojennego w Polsce zbiegło się z objawami kryzysu imperium radzieckiego. Potrzeba zmian w skostniałym systemie radzieckim narastała, jednak starzejące się kierownictwo Kremla było zupełnie bezwładne. Na jesieni 1982 roku trwała w ZSRR zacięta walka o schedę po Leonidzie Breżniewie.

Niemal jednocześnie z wiadomością o śmierci Breżniewa ogłoszono zwolnienie Wałęsy z internowania. Jesienią władze zwolniły kolejne grupy internowanych. 19 grudnia 1982 roku Rada Państwa przyjęła uchwałę zawieszającą z końcem roku stan wojenny na całym terytorium PRL. Wraz z zawieszeniem stanu wojennego władze przystąpiły do intensywnych działań zmierzających do

³¹ *Tamże*, s. 379.

odtworzenia kontrolowanych przez siebie organizacji i instytucji. Na początku 1983 roku „Solidarność” straciła rozmach. Dotychczasowe porażki powodowały zniechęcenie wśród mas członkowskich związku a polityka władz wobec „Solidarności” uległa zmianie. Starły się one ośmieszyć i skompromitować Wałęsę. Kampania ta miała na celu kompromitację Wałęsy w kraju oraz skłonienie komitetu parlamentu norweskiego do nierozpatrywania jego kandydatury do Pokojowej Nagrody Nobla. Stało się jednak inaczej. 5 października Wałęsa otrzymał tę nagrodę, co wywołało konsternację władz.

Wyrazem usztywnienia polityki władzy stało się XIII Plenum KC w połowie października, na którym Jaruzelski stwierdził, że „partia nie musi być przymilna”³², a niektórzy mówcy zaatakowali Kościół i religię w sposób niespotykany od czasów gomułkowskich.

Protesty w drugą rocznicę stanu wojennego wypadły znacznie skromniej niż dotąd. Władze sądziły, że uporały się z falą protestów, ale nie poprzestały na tym. Trwały represje i aresztowania wśród działaczy niezależnych. Przeceniając swe zwycięstwo nad społeczeństwem władze przystąpiły też na początku 1984 roku do nagonki na zaangażowanych społecznie księży. Akcja usuwania krzyży z sal szkolnych doprowadziła wkrótce do swoistej „wojny o krzyże”. Na XVI Plenum KC na początku czerwca w języku partyjnym pojawił się dawny ton; przyjęta uchwała zatytułowana była „O dalsze umacnianie przodującej roli klasy robotniczej w budowie socjalizmu w Polsce”³³.

19 października 1984 roku porwano księdza Jerzego Popiełuszkę zaangażowanego w walkę o „Solidarność”. Od dłuższego czasu władze prowadziły przeciw niemu kampanię oszczerstw. Wkrótce okazało się, że ksiądz został bestialsko zamordowany przez funkcjonariuszy z centrali MSW. Rezultatem zbrodni stała się mobilizacja zwolenników „Solidarności”. Spontanicznie powstawały obywatelskie komitety przeciw przemocy. Choć w kierownictwie PZPR przeważała linia względnego umiaru, a mordercy księdza Popiełuszki zostali skazani w procesie, nie oznaczało to wcale nawiązania dialogu z niezależnymi ośrodkami opinii społecznej. Władze podjęły represje przeciw organizatorom komitetów przeciw przemocy, a także przyspieszyły zjednoczenie sterowanych przez siebie związków zawodowych. 24 listopada powstało Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych.

³² *Tamże*, s.385.

³³ *Tamże*, s. 387.

Katastrofa gospodarcza w latach osiemdziesiątych miała ogromny wpływ na postawy społeczeństwa. Poczucie zagrożenia podstaw egzystencji spowodowało masową emigrację jeszcze w 1981 roku. Emigracja ta stanowiła dla kraju poważną stratę, gdyż wyjeżdżali najczęściej ludzie młodzi i energiczni, nie widzący dla siebie szans w zniszczonym przez komunistów kraju. Dla większości społeczeństwa lata osiemdziesiąte stały się ekonomicznym koszmarem. Na początku 1985 roku sytuacja w PRL wydawała się bez wyjścia. Władze sparaliżowały masowy opór społeczeństwa, lecz go nie zlikwidowały.

6 listopada generał Jaruzelski objął funkcję przewodniczącego Rady Państwa, zachowując też stanowisko I sekretarza KC PZPR. Kierownictwo partyjno-państwowe nie było w stanie przezwyciężyć stagnacji ekonomicznej ani zlikwidować opozycji lub też rozpocząć z nią dialogu. Z kolei „Solidarność” znajdowała się w odwrocie. Młode pokolenie nie bardzo już wierzyło w jej odbudowę i sceptycznie patrzyło na elity. Stosunki państwo-Kościół nie były najlepsze, ale przestały się pogarszać. Władze lansowały potrzebę nawiązania pełnych stosunków między Watykanem a PRL. Mimo stabilizacji władzy, próby powrotu form rządzenia sprzed 1980 roku były nieskuteczne. PZPR nie mogło odzyskać dawnej sprawności, gdyż większość członków, którzy w niej pozostali, zachowywała się biernie.

17 lipca 1986 roku władze ogłosiły trzecią już amnestię, która nie różniła się wiele od poprzednich, gdyż obwarowana została licznymi ograniczeniami i warunkami. Widząc jej bezskuteczność oraz zauważając większą swobodę działania, jaka otwierała się stopniowo wraz z polityką „pieriestrojki” w ZSRR, władze PRL postanowiły rozstrzygnąć problem więźniów politycznych jednorazowym aktem i rozładować napięcia polityczne przez ograniczone ustępstwa.

29 września 1986 roku Wałęsa powołał jawną Tymczasową Radę NSZZ „Solidarność”, jednak skala oddziaływania społecznego związku wydawała się stale kurczyć, zwłaszcza w młodym pokoleniu. Przed zapowiedzianą na czerwiec 1987 roku trzecią wizytą Jana Pawła II w Polsce, w maju w Warszawie spotkało się grono kilkudziesięciu osób zaproszonych przez Wałęsę, reprezentujących szeroki przekrój niezależnych dziennikarzy, ekonomistów, prawników i ludzi kultury. Wydali oni oświadczenie podkreślające prawo Polaków do życia w niepodległym i

demokratycznym państwie oraz wyrażające pragnienie, by pielgrzymka papieża stała się „impulsem do uregulowania najtrudniejszych problemów polskich”³⁴.

W prasie podziemnej dominowały spory o taktykę oraz obawy o to, że „Solidarność” zanika. Na jesieni 1987 roku wydawało się, że system totalitarny w Polsce jest w stanie całkowitego rozkładu, ale że również społeczeństwo ma poczucie klęski i nie wierzy, że cokolwiek można zrobić.

Po wyczerpaniu się płytkich rezerw, w połowie lat osiemdziesiątych gospodarka znów zaczęła grzęznąć w marazmie. Władze nie były w stanie zaproponować skutecznego programu reform, obciążając społeczeństwo kosztami niesprawności systemu w postaci powtarzających się podwyżek cen. Ich efektem były stale powtarzające się strajki: 28 sierpnia strajkowała jeszcze Stocznia Gdańska, Huta Stalowa Wola czy port w Szczecinie. Tego dnia zakończyło się Plenum KC PZPR, na którym mówiono o rządzie koalicyjnym i Radzie Porozumienia Narodowego, ale także o konieczności przeciwstawienia się destrukcji systemu. We władzach uzewnętrzniał się podział na zwolenników i przeciwników porozumienia ze społeczeństwem. Ostatecznie plenum zatwierdziło decyzję wstępnego otwarcia, dzięki czemu Kiszczak mógł się spotkać z Wałęsą.

Strona rządowa żądała od Wałęsy wygaszenia strajków jako warunku rozmów „okrągłego stołu”, przy którym oferowała miejsce dla ludzi „Solidarności”, ale nie dla związku jako takiego. Wałęsa zapewnił, że może podjąć się próby wygaszenia strajków, jeśli władze zagwarantują legalizację „Solidarności”. W trakcie obrad doszło do zbliżenia stanowisk, a Wałęsa ostatecznie podjął ryzyko zakończenia strajków. Opór robotników budził jednak brak gwarancji bezpieczeństwa dla strajkujących. Rozmowy „okrągłego stołu” ciągle stały pod znakiem zapytania, gdyż władze nie chciały ustąpić w kwestii legalizacji „Solidarności”. Trwały szykany wobec działaczy związku.

W listopadzie 1988 roku sytuacja w PRL uległa wyraźnemu zaostreniu. Wydawało się, że władze przetrwały kryzys i przechodziły do ofensywy. Odmawiano rejestracji zakładowych organizacji „Solidarności” i nasilano represje wobec ich organizatorów. Ustępstwem władz stała się zgoda na telewizyjną debatę Wałęsa-Miodowicz, którą miały one nadzieję wygrać propagandowo. Jednak w powszechnym odczuciu starcie wygrał Wałęsa, ugruntowując swą ogromną

³⁴ *Tamże*, s. 395.

popularność. Rok 1988 kończył się w złej atmosferze, wynikającej z nadużycia zaufania przywódców „Solidarności” przez władze.

Rozmowy „okrągłego stołu” rozpoczęły się 6 lutego 1989 roku w pałacu Urzędu Rady Ministrów przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie. 5 kwietnia doszło do podpisania dokumentów „okrągłego stołu”. Najważniejsze stało się porozumienie polityczne, oznaczające powrót na scenę „Solidarności”. Porozumienie to miało historyczne znaczenie, zapoczątkowując pokojowe przemiany ku demokracji parlamentarnej i gospodarce wolnorynkowej w skali całego bloku radzieckiego.

7 kwietnia Sejm uchwalił nową ordynację wyborczą i zmienił konstytucję, wprowadzając instytucje prezydenta i Senatu. 4 czerwca odbyły się pierwsze, częściowo wolne wybory w powojennej Polsce. Wyniki pierwszej tury wyborów stanowiły przełom w praktyce rządów komunistycznych. Po raz pierwszy od prawie czterdziestu pięciu lat w kraju zależnym od Moskwy komuniści zgodzili się na sprawdzian wyborczy i doznali druzgocącej porażki. 24 sierpnia Sejm powołał Tadeusza Mazowieckiego na urząd premiera.

29 grudnia 1989 roku Sejm dokonał zmian w konstytucji, które formalnie zakończyły istnienie PRL. Zmieniono nazwę państwa na Rzeczpospolita Polska i określono go jako demokratyczne państwo prawa, w którym władza zwierzchnia należy do narodu, a sprawowana jest przez przedstawicieli wybranych do Sejmu, Senatu i samorządu terytorialnego. Dopuszczono nieskrępowany rozwój partii politycznych. Usunięto zapis o „przewodniej roli” PZPR, sojuszach z ZSRR i krajami bloku radzieckiego. Wykreślono także wzmianki o socjalizmie i gospodarce planowej. Zmiany ustrojowe przypieczętowano 9 lutego przywróceniem dawnego godła państwa – orła w koronie.

System szkolny w latach osiemdziesiątych znalazł się w głębokim kryzysie. Niskie płace powodujące negatywną selekcję kadr nauczycielskich, przeciążenie programów wiedzą encyklopedyczną, a nie ćwiczeniem zdolności. Nadmierne zagęszczenie uczniów w szkole, powszechna nerwowość-wszystko to doprowadziło do tego, że szkoły wypuszczały wychowanków nie umiejących rozwinać swych zdolności, nie rozumiejących podstaw współżycia społecznego, znerwicowanych i agresywnych. Sytuacja w szkolnictwie pogorszyła się po wprowadzeniu stanu wojennego, gdy karnie usunięto ze szkół wielu nauczycieli z powołania, zastąpionych niedouczonejmi wychowawcami poleceń administracji szkolnej.

Pewne zmiany na lepsze zapoczątkowało w roku szkolnym 1989/90 powołanie do życia szkół prywatnych i społecznych, które realizowały nowe programy odpłatnie, ale w sposób racjonalny i nowoczesny.

Życie intelektualne społeczeństwa wzbogacał rozwijający się coraz szybciej drugoobiegowy ruch wydawniczy. Książki bez cenzury docierały do szerokich rzesz inteligencji, studentów i młodzieży szkolnej.

Próby reform programów szkolnych ugrzęzły w niekonsekwencjach reformatörów i oporze kadr nauczających. Natomiast ustawy o szkolnictwie wyższym oraz stopniach naukowych z września 1990 roku usunęły tylko niektóre bariery organizacyjne i kadrowe na wyższych uczelniach, zdominowanych na ogół przez profesurę z epoki gomułkowskiej, gierkowskiej i stanu wojennego. System finansowania nauki był tak zbiurokratyzowany, że środki szły w poważnej mierze na administrację, a nie na badania. Mimo to, w niektórych dziedzinach nauk, zwłaszcza w humanistyce, zaczął się pewien postęp.

Koniec lat osiemdziesiątych zamknął w literaturze epokę nazwaną zmaganiem z ustrojem politycznym. Niektórzy autorzy podejmowali tę tematykę wprost, przez co musieli publikować w wydawnictwach podziemnych lub za granicą. Wraz z upadkiem komunizmu doszło do połączenia się krajowych i emigracyjnych nurtów literackich. W poezji dominowali twórcy starszego pokolenia z Miłoszem, Herbertem, Szymborską. W prozie znaczącymi osiągnięciami były książki Andrzeja Kuśniewicza, Marka Nowakowskiego, Jarosława Marka Rymkiewicza, Juliana Stryjowskiego, Andrzeja Szczypłowskiego, Władysława Terleckiego.

Wraz z przełomem politycznym 1989 roku praktycznie przestała funkcjonować cenzura, formalnie zniesiona w czerwcu 1990 roku.

Wybory do Sejmu i Senatu w październiku 1991 roku zamknęły proces formowania się demokratycznych władz III Rzeczypospolitej. Mimo braku nowej konstytucji oraz pozostawienia na terytorium Polski wojsk radzieckich od wyborów październikowych można już mówić o pełnej suwerenności Rzeczypospolitej. Nie oznaczało to jednak rozwiązania trudności gospodarczych i politycznych.

W podsumowaniu swej publikacji, Roszkowski stwierdził, iż „w atmosferze duchowej początku lat dziewięćdziesiątych widać było głębokie ślady komunizmu. Część Polaków, zarażonych dawniej <jedynie słuszną doktryną> komunistyczną lub czerpiących z jej krzewienia korzyści, została osierocona przez

śmierć systemu”, a „zagospodarowanie wolności było największym wyzwaniem lat dziewięćdziesiątych”³⁵.

Przez dziesiątki lat stosowano indoktrynację, czyli zniewolenie duchowe. Jego etapy i sposoby były różne. To malały, to nasilały się. W okresie stalinowskim było najsilniejsze. Do końca próbowano utrzymać konstytucyjny zapis o socjalizmie i sojuszu z ZSRR.

Ze Słowackiego eksponowano zawsze jego potyczki z Kościołem, a okres mistyczny w jego twórczości pomijano w ogóle. Zobaczmy zatem, jak wyglądała ta kwestia na konkretnych przykładach.

2. Programy nauczania w Polsce Ludowej.

Miejsce Słowackiego

W czerwcu 1945 roku na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, przygotowanym przez władze Ministerstwa Oświaty wraz z organizacjami nauczycielskimi poruszona została sprawa reformy szkolnej. Po raz pierwszy stworzono ideologię nowej koncepcji ustrojowej szkolnictwa, odpowiadającej intencjom Polski Ludowej.³⁶

Na lata 1944-1948 przypadł okres odbudowy szkolnictwa powiązany z jego przebudową, z zasadniczą reformą organizacyjną i programową. W początkach roku szkolnego 1945/46 wprowadzono do szkół powszechnych nowe plany godzin i materiały programowe. Nie był to jeszcze jednak pełny program nauczania, nie sformułowano w nim bowiem celów wychowania ani nie podano wskazań metodycznych.

Zmiany w materiale nauczania były na razie nieznaczne. Objęły między innymi tematykę lekcyjną, w której uwzględniono przeżycia z lat wojny i okupacji, zagadnienia z życia współczesnego. Dobór lektur naruszał w niektórych przypadkach zasadę dostosowania treści nauczania do możliwości umysłowych uczniów. Nowy program nauczania szkoły powszechnej na rok szkolny 1946/47, był już opracowany starannie. W tematyce języka polskiego szerzej uwzględniono obrazy z życia,

³⁵ *Tamże*, s.439.

³⁶ Marian Falski, „*Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*”, Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych *Studia Pedagogiczne XXVII*.

obyczajów, pracy w najbliższym regionie i ojczyźnie, tradycje postępu, dążeń niepodległościowych i rewolucyjnych, sylwetki wybitnych Polaków i obrazy z przeszłości Polski.

Wprowadzono także uzasadnione poprawki w doborze lektury, eliminując lub przesuwając do klas wyższych pozycje zbyt trudne dla danego wieku. W końcu 1947 roku ukazały się drukiem programy nauki dla 8-klasowej szkoły podstawowej w formie oddzielnych broszur dla każdego przedmiotu.

Obok prezentacji materiału i oczekiwanych wyników nauczania program każdego przedmiotu zawierał uwagi wstępne, poznawcze i wychowawcze cele nauczania, uwagi metodyczne do poszczególnych przedmiotów, a także uwagi do całości programu.

W warunkach dokonujących się zmian systemu szkolnego, zmierzających do przekształcenia trójczłonowej konstrukcji szkolnictwa ogólnokształcącego (szkoła powszechna-gimnazjum-liceum) w konstrukcję dwuczłonową (szkoła podstawowa-liceum), niemożliwe było opracowanie całkowicie nowych programów dla szkoły średniej. Dlatego też programy szkół gimnazjalnych i licealnych ulegały w latach 1945/48 tylko niewielkim zmianom. Używano programów przedwojennych, z których usunięto elementy „obce ideologicznie” i nieaktualne³⁷.

Od tej chwili aż do 1999 roku obowiązywały programy nauczania z góry narzucone przez władze oświatowe, z realizacji tych programów nauczyciel był rozliczany. Plany nauczania należało „przerabiać” bez względu na specyfikę szkoły, środowiska i samych zainteresowanych procesem nauczania, czyli uczniów. Nowe kierownictwo Ministerstwa Oświaty rozpoczęło ofensywę ideologiczną w pracy wychowawczej, której celem było pozyskanie społeczeństwa dla budownictwa socjalizmu. Wychowanie młodzieży miało służyć umocnieniu fundamentów nowej rzeczywistości społeczno-politycznej: jedności klasy robotniczej, sojuszu robotniczo-chłopskiego, „demokracji ludowej”. Szkoła miała szerzyć kult pracy przekształcającej życie.

Położono także nacisk na kształtowanie postaw patriotycznych, opartych na przywiązaniu do demokratycznych tradycji narodu, ukochaniu kraju, kultury, języka i akceptacji nowego ustroju. Biuro Polityczne KC PZPR uchwaliło w kwietniu 1947 roku rezolucję zalecającą „*podjąć ofensywę ideologiczną wśród nauczycielstwa*

³⁷ „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

przeciw wrogiej ideologii, jego izolacji i negacji(...)"³⁸. W programach z tego okresu łatwo więc dostrzec indoktrynację polityczną i ideologiczną. Socjalistyczny system oświaty charakteryzował się bowiem centralistycznym formułowaniem kierunków polityki oświatowej. Teksty literatury pięknej a także kierunki ich interpretacji zawarte w programach nauczania służyły przede wszystkim tak zwanym celom moralno-patriotycznym.

Koncepcja programowa języka polskiego jako przedmiotu podlegała ciągłym zmianom. Po wojnie realizowano koncepcję odziedziczoną po dwudziestoleciu, w latach 1949-1956 narzucono szkole model socrealizmu stalinowskiego, a w latach 1957-80 zapanował „neutralny” schemat historycznoliteracki, modyfikowany od czasu do czasu, zwłaszcza jeśli chodziło o kanon lektur. W dalszym ciągu jednak program podporządkowany był określonym celom ideowo-wychowawczym.

Sytuacja zaczęła się nieco zmieniać w drugiej połowie lat 70. Wtedy to rozwinęła się dyskusja nad przygotowywanym modelem szkoły dziesięcioletniej, na przykład w treściach kształcenia zaczęły się pojawiać wzmianki o „Biblii jako jednym ze źródeł europejskiej kultury”³⁹.

Spójrzmy zatem, jakim przeobrażeniom podlegały treści zawarte w programach nauczania od zakończenia II wojny światowej po czasy współczesne.

W nowych warunkach ideowo-politycznych uznano za konieczne opracowanie nowych programów nauczania. Ministerstwo Oświaty wydało w 1948 roku dla autorów pracujących nad projektami nowych programów „Wytyczne dla pracy nad programami nauczania”. Wskazania te zawierały ideologiczne i poznawcze podstawy programów. Kryteria doboru i selekcji materiału nauczania, wymienione w tym dokumencie, podzielono na dwie grupy, a mianowicie kryteria dotychczasowe i kryteria nowe, które zalecały między innymi przyjąć marksizm-leninizm jako filozoficzną, poznawczą, wychowawczą i metodologiczną podstawę prac programowych. Natomiast w szczegółowych wytycznych dotyczących języka polskiego znalazły się sformułowania dotyczące tego, aby w nauce języka polskiego sięgać do folkloru słowiańskiego, a w szczególności rosyjskiego, akcentując krzywdę i walkę klasową ludu, a także uwzględnić możliwe szeroko literaturę radziecką, a z literatury polskiej wydobyć wątki plebejskie jako wyraz walki klasowej.

³⁸ Tamże.

³⁹ B. Kryda, „Program nauczania-proposta otwarta”, „Polonistyka” 1990, nr 7, s. 341.

Szkoły 11-letnie otrzymały w 1949 roku nowe programy nauczania, obejmujące trzy stopnie: kurs „propedeutyczny” (klasy I-IV), kurs „pierwszej systematyki” (klasy V-VII) oraz kurs licealny, zwany „cyklem systematyki” (klasy VIII-XI). Programy oparto na założeniach marksistowsko-leninowskich.⁴⁰

Tak więc pierwszy opracowany program szkoły średniej po II wojnie światowej⁴¹ wśród celów poznawczych zakładał, między innymi poznanie dorobku kultury i literatury polskiej, a także poznanie na podstawie lektury i kursu historii literatury przebiegu konfliktów społecznych i rozwoju idei postępowych w Polsce i świecie.

Natomiast wśród celów wychowawczych zamieszczono, między innymi postulat rozwijania umiłowania Polski Ludowej, jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego.

W klasach IX-XI był to przede wszystkim kurs historii literatury. Jan Zygmunt Jakubowski⁴² pytał jednak, jaka to ma być historia literatury. Nie chciano bowiem nawiązywać do dominującego w międzywojennym dwudziestoleciu ahistorycznego i antyracjonalistycznego tłumaczenia utworu literackiego ani też do teorii pozytywistycznych, do naturalistycznej koncepcji kultury i człowieka, do twierdzeń Taine'owskich o wpływie czynników rasy, środowiska i momentu dziejowego na powstanie dzieła artystycznego.

Jakubowski stwierdził więc, że historię literatury trzeba by ująć w oparciu o historyczną, socjologiczno-marksistowską interpretację, która wiąże losy twórcy i dzieła z dziejami klas społecznych, z konkretnymi problemami walk klasowych, determinujących rozwój kultury. Program nauczania historii literatury uczył rozumieć znaczenie i rolę literatury jako oręża ideologicznego w walce społecznej. Prawdziwie określona sytuacja społeczna, to, zdaniem Jakubowskiego, podstawa do trafnego zrozumienia i genezy ideologii różnych epok.

Autor podkreślał także, iż program przeciwstawia się traktowaniu wartości ideowych literatury w oderwaniu od formy artystycznej⁴³ jak i badaniu formy artystycznej w oderwaniu od wartości ideowych⁴⁴.

⁴⁰ „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

⁴¹ Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej Projekt Język polski, PZWS Warszawa 1949.

⁴² Jan Zygmunt Jakubowski, „Historia literatury w nowym programie” „Polonistyka” 1948, nr 4.

⁴³ Co nazywano wulgarnym socjologizmem, tamże, s.20.

⁴⁴ Tzw. formalizm, tamże, s.20.

Interpretując zjawiska literackie i postaci twórców, należało omawiać je więc na tle historii walk i przemian społecznych, gdyż tylko w ten sposób historia literatury umieszczała utwór w konkretnej rzeczywistości, a uczeń mógł dostrzec w nim, między innymi, ideologię i doświadczenia społeczne walczących klas, a także zrozumieć „rolę literatury jako oręża ideologicznego w walce społecznej”⁴⁵.

Dzieła literackiego nie należało traktować tylko jako twór o wartościach ideowych, ale omawiać także równolegle jego formę artystyczną- na co zwrócił już uwagę w omawianym wcześniej artykule Jakubowski.

Literatura miała spełniać również rolę wychowawczą; dlatego, omawiając utwór, należało zwracać uwagę na rozwijanie i pogłębianie uczuć społecznych, etycznych i estetycznych. Cele nauczania sformułowane w tym programie odznaczały się, według Jakubowskiego⁴⁶, konkretnością historyczną i wiązały nauczyciela i ucznia z wielkimi sprawami, które działy się w kraju i świecie, domagały się jasnego, zdecydowanego wyboru, aktywnego udziału w obozie postępu, socjalizmu i pokoju.

Epoka romantyzmu w programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej z 1949 roku przypadła na klasę X. Autorzy programu wyznaczyli na realizację tej epoki 55 godzin lekcyjnych. Nazwisko Słowackiego pojawiło się przy haśle poezji związanej z powstaniem listopadowym (obok Mickiewicza i Pola). Zalecano omówić zasadnicze prądy społeczno-polityczne Wielkiej Emigracji i ich odbicie w literaturze pięknej. Przy nazwisku Słowackiego wymieniono następujące teksty: „Kordian”, „Balladyna”, „Anhelli”, „Lilla Weneda”, „Grób Agamemnona” i „Beniowski”. Autorzy proponowali także omówienie okresu mistycznego na emigracji. Z lektur obowiązkowych należało zanalizować następujące utwory Słowackiego: „Ode do wolności”, „Kordiana”, „Balladynę”, „Anhellego” i „Lillę Wenedę”, a także „Grób Agamemnona”, „Beniowskiego” (we fragmentach), „Do autora trzech psalmów” oraz wybrane liryki, bez wskazywania na konkretne tytuły.

Uczeń po skończeniu szkoły musiał wykazać się, między innymi, pogłębioną znajomością twórczości najwybitniejszych poetów okresu romantyzmu, a więc Mickiewicza i Słowackiego oraz umiejętnością wyróżniania ideologii utworu i jego związków z życiem narodu. Program zalecał także interpretację utworów, które wyraźnie odsłaniały konflikty społeczne epoki, a także zobowiązywał, aby przy

⁴⁵ Tamże, s 193.

⁴⁶ Jan Zygmunt Jakubowski, „Nowy program języka polskiego”, „Polonistyka” 1949, nr 4.

omawianiu każdej epoki ukazać zasadnicze konflikty klasowe na tle sytuacji gospodarczo-społecznej i określić zasadniczy kierunek ideologii utworów, a wszystko to po to, aby stworzyć podstawę do trafnej interpretacji ideowej utworów. W praktyce polonista miał ukazać „*dialektyczne powiązanie stosunków społecznych i ideologii z literaturą*”⁴⁷. W programie tym dość często pojawiało się w różnych kombinacjach zalecenie na temat poszukiwania sensu ideologicznego utworu.

Program nauki 11-letniej Szkoły Ogólnokształcącej z 1950 roku⁴⁸ epokę romantyzmu wyznaczył na klasę X. Należało, między innymi omówić takie zagadnienia, jak literatura w dobie kształtowania się stosunków kapitalistycznych, romantyzm jako wyraz sprzeczności społecznych, gospodarczych i politycznych w pierwszej połowie XIX wieku, ruchy wolnościowe w Europie, złożony charakter romantyzmu europejskiego i polskiego.

A o to jeszcze pozostałe hasła programowe: „apoetyzowanie średniowiecza w romantyzmie reakcyjnym jako wyraz wrogości wobec postępowych haseł Wielkiej Rewolucji Mieszczańskiej i jako próba obrony rozpadającej się struktury feudalnej”. „Romantyzm jako wyraz buntu przeciw nowym warunkom życia w społeczeństwie kapitalistycznym”, „Socjalizm utopijny a idee walki o wolność narodową i społeczną”.

W programie znalazły się gotowe tematy do realizacji. Na omówienie Mickiewicza przewidziano 23 godziny, natomiast na Słowackiego - 14 godzin lekcyjnych. Należało przedstawić życie i twórczość autora „Balladyny” na tle wydarzeń politycznych i społecznych w pierwszej połowie XIX wieku. Omawiając działalność Słowackiego w kraju przed powstaniem listopadowym, zalecono zanalizować „Ode do wolności”. Na te zagadnienia polonista miał do dyspozycji zaledwie jedną godzinę. Na „Kordiana” przeznaczono dwie godziny i należało przedstawić krytykę społeczeństwa w tym dramacie. Dwie godziny przeznaczono także na omówienie „Balladyny” jako u dramatyizowanej baśni i przedstawienie Słowackiego jako dramaturga romantycznego. Analizując „Fantazego”, należało zwrócić uwagę na wyraz realizmu i satyrycznej postawy poety a także stosunek do rewolucyjnych kół rosyjskich. Tutaj nauczyciel miał do dyspozycji trzy godziny lekcyjne. Następne hasło to „Słowacki jako liryk”. Program wskazywał na konkretne utwory, a mianowicie „Paryż”, „Uspokojenie”, „Testament mój”, „Wyjdzie stu

⁴⁷ Tamże, s.195.

⁴⁸ Program Nauki 11-letniej Szkoły Ogólnokształcącej (projekt) Język polski, PZWS, Warszawa 1950.

robotników” (dwie godziny lekcyjne). Na realizację trzech lektur: „Grobu Agamemnona”, „Beniowskiego” i „Do autora trzech psalmów” przeznaczono trzy godziny, a w analizie należało zwrócić uwagę na krytykę szlacheckich i idee postępu w tych tekstach.

Po ukończeniu szkoły uczeń musiał się wykazać znajomością twórczości najwybitniejszych poetów okresu romantyzmu (Mickiewicza i Słowackiego), a także umiejętnością określenia ideologii utworu i jego związku z życiem narodu.

Artykuł Karola Lausza „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole”⁴⁹ rozpoczął następną fazę dyskusji na tematy dydaktyczne. Należy zauważyć, iż pierwsze głosy w tej kwestii pojawiły się z chwilą wprowadzenia programów nauczania w roku 1950. Stwierdzono wtedy, że materiał lekturowy dobrano jednostronnie, a interpretację i naświetlanie faktów literackich przesocjologizowano. Język polski należał do przedmiotów najbardziej atakowanych jako niespełniający właściwej roli w procesie nauczania i wychowania⁵⁰.

W wyniku dyskusji oraz badań przydatności programów i wyników nauczania Instytut Pedagogiki dokonał bardziej radykalnych zmian programowych, które ogłoszono w „Instrukcji programowej i podręcznikowej dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55”. Instrukcja dokonała pewnych skrótów i redukcji w treściach nauczania oraz poprawiła nieco dobór lektury w języku polskim, wysuwając na czoło walory literackie zalecanych dzieł⁵¹.

W instrukcji programowej z 1954 roku⁵² można więc było wyczytać, iż program języka polskiego w klasach VIII-XI, mimo parokrotnych korekt, był nadal przeładowany, ujęcie materiału historyczno-literackiego było niejednokrotnie zbyt socjologiczne. Przeładowanie programu historii literatury było przyczyną werbalnego jej traktowania. Uczniowie przyswajali sobie wiadomości o utworach, zapoznawali się z ich oceną-nie czytając tych dzieł. Prowadziło to w konsekwencji do wulgaryzowania i powierzchownego traktowania historii literatury, do operowania sloganami i frazesami. W klasach IX-XI postulowanym warunkiem opanowania przez młodzież historii literatury polskiej było gruntowne poznanie i analiza ideowo-artystyczna najważniejszych dzieł literackich, przyswojenie sobie wiadomości o

⁴⁹ Karol Lausz, „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole”, „Polonistyka” 1957, nr 4.

⁵⁰ Helena Staszczkowska, „Refleksje na temat nauki literatury w liceum”, „Polonistyka” 1957, nr 1.

⁵¹ „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

⁵² Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55. Język polski klasy VIII-XI, PZWS, Warszawa 1954.

najważniejszych autorach. W instrukcji czytamy, iż „*usunięcie w znacznym stopniu nadmiaru materiału z historii literatury oraz przerostów socjologizmu w ujmowaniu zjawisk literackich powinno pomóc do wytworzenia w młodzieży trwałego nawyku czytania dzieł literatury pięknej*”⁵³. Autorzy instrukcji przestrzegali przed niedocenianiem i zaniedbywaniem interpretacji ideologicznej, pomijaniem lub powierzchownym traktowaniem ideowych, wychowawczych wartości utworu. Przy opracowaniu dzieła literackiego należało kierować się tylko marksistowską zasadą jedności bazy i nadbudowy. Zwracano także uwagę na to, aby „*(...)pamiętać o wskazaniach II Zjazdu PZPR podkreślających znaczenie i konieczność nasycenia naszej nauki, naszej kultury, naszej twórczości literackiej i artystycznej-socjalistyczną treścią, która umożliwi wychowanie nowego człowieka-człowieka socjalizmu*”.⁵⁴

Autorzy instrukcji epokę romantyzmu umieścili w klasie X. Na omówienie twórczości Juliusza Słowackiego przewidziano piętnaście jednostek lekcyjnych, na życie i twórczość przed 1830 rokiem jedną godzinę, dodajmy, iż na Mickiewicza do roku 1830 tych godzin było trzynaście plus jedna godzina na omówienie życiorysu oraz trzynaście godzin lekcyjnych poświęconych Mickiewiczowi na emigracji.

Na omówienie „Kordiana” należało przeznaczyć cztery godziny i zwrócić uwagę na takie problemy, jak :

- ocena klęski listopadowej w „Przygotowaniu” („krytyka reakcyjnej polityki obozu rządzącego”),
- postać Kordiana jako romantycznego poety i jako działacza rewolucyjnego , obraz jego życia jako obraz dojrzewania rewolucjonisty szlacheckiego, krytyka rewolucjonizmu szlacheckiego w obrazie samotnej działalności Kordiana,
- republikańskie, antymonarchistyczne akcenty w programie walki rewolucyjnej,
- krytyka reakcyjnej polityki papieża i jego antypolskich wystąpień,
- realizm tła historycznego i scen zbiorowych (obraz koronacji i spisku, rewolucyjnych nastrojów ludu warszawskiego itp.),
- realizm psychologiczny w obrazie Kordiana jako romantyka,
- rola scen fantastycznych w ukazywaniu wewnętrznych rozterek Kordiana,

⁵³ Tamże, s. 4.

⁵⁴ Tamże, s. 4/5.

Na omówienie „Balladyny” przeznaczono trzy godziny. Należało omówić następujące zagadnienia:

- analiza baśniowego obrazu pradziejów Polski,
- tendencje antymonarchiczne i antyfeudalne w tym obrazie,
- rola motywów „fantastyka, baśniowa, motywacja losów bohaterów, baśniowa interpretacja historii w demaskowaniu zbrodni świata feudalnego,
- Balladyna jako przedstawicielka tej zbrodniczości,
- kontrast obrazów życia panów feudalnych i prostego ludu,
- Kirkor jako obrońca ludu. Realizm historyczny w obrazie jego klęski,
- poetyckość obrazów i języka, ich rola w baśniowej koncepcji utworu,
- postacie Grabca, Filona jako wyraz walki o realizm,
- cechy tragedii w „Balladynie”.

Na opracowanie wierszy wyznaczono trzy godziny lekcyjne. Omawiając liryk „Rozłączenie”, należało przeprowadzić analizę obrazów poetyckich wyrażających uczucie miłości i tęsknoty do matki oraz rolę pejzażu alpejskiego w tych obrazach. Natomiast analizę obrazów i uczuć a także mistrzostwo formy omówić na podstawie „Hymnu o zachodzie słońca”.

Przy opracowaniu „Grobu Agamemnona” należało skupić się na obrazie przeżyć osobistych w I części wiersza, obrazie Polski w części II, a także zwrócić uwagę na ideologiczny sens utworu wiążący obie części a także omówić takie zagadnienia, jak: krytyka szlacheckiego oraz wizja przyszłej Polski.

Określenie własnej woli poety w życiu narodu, patriotyzm i siłę wyrazu artystycznego należało omówić na podstawie „Testamentu mojego”. Jedną godzinę lekcyjną przeznaczono na informacje o dalszej twórczości Słowackiego, a mianowicie była to wzmianka o „Beniowskim” (z uwzględnieniem zakończenia pieśni IV i V), a także o „Fantazym” oraz o okresie mistycyzmu.

Na polemikę z Krasińskim wyznaczono dwie godziny. („<Do autora trzech Psalmów> jako wyraz polemiki z Krasińskim” i „Rewolucyjny demokratyzm Słowackiego”, „Środki artystyczne uwarunkowane polemicznym charakterem wiersza”. „Siła oskarżeń i argumentacji w obrazowaniu poetyckim jako wyraz zdecydowanej postawy ideologicznej”).

Na omówienie tematu Słowacki w roku 1846 i 1848 oraz jego znaczenie w dziejach kultury polskiej przeznaczono także jedną godzinę. Ponadto przy nazwisku

Słowackiego pojawiły się następujące treści: największy obok Mickiewicza poeta polski, szermierz idei rewolucyjnej i patriotyzmu, krytyk ugodowości i wsteczności, mistrzostwo artystyczne, osiągnięcia w dziedzinie dramatu, liryki i języka poetyckiego.

Druga faza dyskusji na temat nauczania języka polskiego w szkole rozpoczęła się w 1956 roku. Wtedy to zakwestionowano, między innymi wartość naukową panujących w minionym okresie niektórych pojęć i sądów literackich, na przykład periodyzacji, nurtów, realizmu, reakcyjności, postępowości. W wyniku tej dyskusji powstały nowe instrukcje programowe do nauki języka polskiego. Nie zdołano jednak na przykład usunąć przeładowania materiału, ale w klasach VIII-XI usunięto sugestie dotyczące liczby godzin i sposobów interpretacji.

Instrukcja programowa na rok szkolny 1957/58⁵⁵ była, jak pisze Paweł Bagiński⁵⁶, dużym krokiem naprzód w kierunku jak najlepszej realizacji zadań i celów nauczania języka i literatury w szkole, a nawet „*można by zaryzykować twierdzenie, że program ten był swojego rodzaju rewelacją w stosunku do dotychczas obowiązujących od roku 1949*”⁵⁷. W dalszym ciągu jednak nie zmienił się kanon lektur, ale, zdaniem Bagińskiego, program ten sugerował nową metodę i nowe podejście do analizy dzieła literackiego. Otóż w nowym programie zrezygnowano z terminologii z zakresu ekonomiki i socjologii. Nie było sformułowań typu „Literatura okresu imperializmu i rewolucji proletariackich”, pojawiły się natomiast nazwy okresów, na przykład „Literatura okresu średniowiecza”. Nie było też podanej ilości godzin przewidzianej dla każdego okresu. Zrezygnowano także z sugestii tematycznych związanych z omówieniem danego utworu. Pomimo jednak wielu zachwytów nad tym programem, dało się zauważyć to, iż w dalszym ciągu był on przeładowany. Na przykład w związku z literaturą okresu romantyzmu wspomniano o dwudziestu czterech postaciach. Czy była to zatem preferencja romantyzmu? Autor artykułu miał jednak nadzieję, że właściwa selekcja materiału ze strony nauczycieli pozwoliła ustrzec uczniów przed niepotrzebnym balastem informacji.

Instrukcja ta wśród celów nauczania lektury w klasach VIII-XI wymieniała zaznajomienie młodzieży z dziejami literatury polskiej poprzez

⁵⁵ Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/58 Nr PO 1-1687/57, PZWS, Warszawa 1957.

⁵⁶ Paweł Bagiński, „Nad nowym programem języka polskiego dla klas licealnych”, „Polonistyka” 1957, nr 5.

⁵⁷ Tamże, s. 59.

charakterystykę epok i poznanie utworów najwybitniejszych pisarzy, a także rozwijanie uczuć patriotycznych, przywiązanie do kultury narodowej i – oczywiście – gotowości do czynnego współudziału w budownictwie socjalistycznym. Program nie wskazywał konkretnej ilości godzin na omówienie dzieł, wychodząc z założenia, że o tym zadecyduje polonista. Wśród celów wychowawczych zwracano uwagę na poznanie życiorysów najwybitniejszych twórców naszej literatury.

Literatura okresu romantyzmu przypadła na klasę X. Program zwracał uwagę na takie zjawiska, jak: *„Romantyzm w Polsce jako wyraz walki z warunkami życia w okresie wzrastającego ucisku narodowego i społecznego w pierwszej połowie XIX wieku”* czy *„Postępowy nurt romantyzmu polskiego i jego związek z ruchem narodowo-społeczno-wyzwoleńczym”*⁵⁸. Omawiając Słowackiego, należało wziąć pod uwagę jego twórczość w okresie warszawskim oraz pobyt na emigracji. W instrukcji odnajdujemy sformułowanie, które pojawiło się także jako temat maturalny w latach 1946-1966, a mianowicie: *„Słowacki jako szermierz patriotyzmu i idei postępu, krytyk ugodowości i wsteczności”*. Analizując twórczość Słowackiego, zwracano uwagę na jego mistrzostwo artystyczne, osiągnięcia w dziedzinie dramatu i języka poetyckiego, chociaż na maturze nie występowały zagadnienia poruszające tę problematykę.

Lista lektur została tak ułożona, aby – w zamiarze autorów – jak najlepiej charakteryzowała epokę i twórcę, a utwory miały wysoką wartość artystyczną i oddziaływały emocjonalnie. W zalecanej obowiązkowej lekturze przy nazwisku Słowackiego umieszczono następujące utwory: liryki powstańcze (wybór), „Kordiana”, „Balladynę”, liryki (wybór), „Beniowskiego” (fragment), „Odpowiedź na Psalmy przyszłości (fragment). Natomiast w lekturze uzupełniającej odnaleźć można było jeszcze „Fantazego”, „Lillę Wenedę” i „Mazepę”. Ze spisu lektur uzupełniających należało wybrać cztery pozycje i omówić je *„bez poddawania dokładnej analizie”*⁵⁹. Ponadto uczniowie zobowiązani byli wybrać i przeczytać z tej listy dwa do czterech utworów do wyboru. Autorzy programu nie wyjaśnili jednak, jaka jest różnica między analizą lektury obowiązkowej a analizą lektury uzupełniającej, czyli na czym ma polegać mniej dokładna analiza utworu.

⁵⁸ Tamże, s.23.

⁵⁹ Tamże, s.29.

Ludwik Mikusiński w artykule „O sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych”⁶⁰ pisał, iż o wynikach nauczania i stanie wiedzy o literaturze narodowej w szkole decydują programy nauczania i podręczniki, bowiem to one podają kierunek interpretacji. Autor zauważył jednak, że dotychczasowe programy „wychodziły z błędnych, upraszczających zagadnienia założeń metodologicznych, w sposób schematyczny i socjologizujący narzucały ocenę epok pisarzy i ich dzieł”⁶¹. Uczeń nie wynosił ze szkoły gruntownej wiedzy o pisarzu, a naukowe założenia oceny dzieła literackiego nakazywały traktować utwór nie jako zjawisko oderwane od życia, lecz w powiązaniu z konkretnym życiem pisarza. Mikusiński zwrócił także uwagę na to, iż w ocenie pisarza brano pod uwagę wartościowanie pod kątem klasowej przynależności i stosunku twórcy do konfliktu społeczno-politycznego jego epoki. Wartość pisarza mierzona miarą jego postępowości. A tymczasem twórca, zdaniem autora artykułu, winien być ukazany jako „człowiek ze swoim światem wzruszeń, olśnień i ideałów, na tle swoich cierpień i radości, pasji życia”⁶². Nie zawsze jednak w taki sposób przedstawiano, na przykład Słowackiego. Uczeń nie orientował się, jak pisarz dochodził do rozumienia życia, do pojmowania losu ludzkiego, praw kierujących rozwojem społecznym. Na lekcjach nie omawiano tego, jakie książki wpłynęły na świadomość pisarza, na kształtowanie się jego poglądów na świat. Uczniowie mało orientowali się także w postawie etycznej pisarza. W małym stopniu wykorzystywano na lekcjach listy pisarzy, pamiętniki, osobiste komentarze i wypowiedzi o dziełach własnych i innych pisarzy, a tymczasem, jak zauważa Mikusiński, w tych właśnie formach wypowiedzi odnaleźć można było wytłumaczenie intencji dzieła i jego los. Jak widać, w wywodach Mikusińskiego, wyraźnie pobrzmiewają już echa nowej, odwilżowej oceny rzeczywistości.

Wiele zła w nauczaniu literatury uczynił także tak zwany realizm socjalistyczny na lekcjach języka polskiego. Lekcje języka polskiego były nudne, istniała bowiem przepaść pomiędzy propagandowym światem omawianej książki, wnętrzem nauczyciela i ucznia, sposobem ich ocen opartych na własnej obserwacji. W dalszej części artykułu Mikusiński podkreślał, iż nie można narzucić nauczycielowi stylu i szablonu omawiania utworu. Winien on mieć prawo do

⁶⁰ Ludwik Mikusiński, „O sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych”, „Polonistyka” 1957, nr 1, s. 32.

⁶¹ Tamże, s. 32.

⁶² Tamże, s. 32.

własnego sądu, a tymczasem nauczyciel języka polskiego często nie mógł wypowiedzieć tego, co czuł, bowiem był pod presją odgórnych wytycznych.

W kwietniu 1959 roku Ministerstwo Oświaty wprowadziło nowy program nauczania w szkole podstawowej, który zastąpił dotychczasowe instrukcje i wytyczne podawane w różnym okresie dla poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. Podstawowym założeniem realizacji programu była większa niż dotąd samodzielność nauczycieli przy doborze treści i metod nauczania oraz większa samodzielność uczniów w pracy nad przyswajaniem tych treści. W uwagach do programów podano ogólne wskazania metodyczne, pozostawiając nauczycielowi wybór metody⁶³.

Program nauczania z 1964⁶⁴ roku stawiał sobie za cele poznanie przez uczniów dorobku ideowego i kulturalnego narodu i ludzkości, kształtowanie naukowego poglądu na świat oraz postawę zaangażowania ideowego, a także budzenie uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych. Zadaniem języka polskiego było poznanie wybranych utworów najwybitniejszych pisarzy polskich i obcych na tle dziejów literatury polskiej.

Romantyzm przypadł na klasę X. Charakteryzując tę epokę zwracano uwagę na złożony charakter romantyzmu europejskiego, idee walki o wolność polityczną i społeczną, a także nowe poglądy na rolę literatury w życiu narodu.

Omawiając Słowackiego, należało wziąć pod uwagę jego życie i twórczość, patriotyzm i idee postępowe w jego twórczości, wartości artystyczne utworów, jego znaczenie w historii literatury i kultury polskiej. Wśród lektur znalazły się następujące dzieła: „Kordian”, liryki (wybór), ale w tym programie podano już przykładowe tytuły, a więc „Rozłączenie”, „Hymn”(„Smutno mi, Boże”), „Grób Agamemnona”, „Testament mój” i „Beniowski” (fragment).

Interpretując utwory literackie, należało wziąć pod uwagę tematykę społeczną, polityczną, problemy ideowo-moralne, obyczajowe i artystyczne, a także ideologię utworu i sposób wyrażania postawy ideowej pisarza.

Celem reformy szkolnej z 1961 roku miało być zbliżenie szkoły do życia. Odzwierciedleniem założeń ideowych tej reformy stały się nowe programy nauczania ośmio-klasowej szkoły podstawowej (z 1963 roku) i liceum ogólnokształcącego (z 1966 roku). W programach szerzej uwzględniono

⁶³ „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

⁶⁴ Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI) Język polski, PZWP, Warszawa 1964 (Nr P1-1009/64).

problematykę współczesnego życia kraju i świata oraz położono nacisk na wychowanie ideologiczne uczniów. Materiał nauczania zawarty w programach wzbogacono o tematy dotyczące współczesnego życia. W lekturze szkolnej uwzględniono wiele utworów literatury najnowszej⁶⁵, oczywiście nie było mowy o literaturze emigracyjnej.

Cele i zadania nauczania języka polskiego sformułowane w programie nauczania z 1966⁶⁶ roku są identyczne z celami i zadaniami zawartymi w programach z lat wcześniejszych. Różnice pojawiają się natomiast w realizacji epoki romantyzmu. Otóż program z 1966 roku dzielił tę epokę na dwie części: do 1830 roku i jej omówienie zalecał w klasie I, (na którą przypadły cztery godziny tygodniowo) oraz po 1830 roku umieszczał w klasie II, również w wymiarze czterech godzin tygodniowo. W klasie pierwszej polonista omawiał właściwie te same zagadnienia, które odnajdujemy w instrukcji programowej z 1957/58 roku.

Analizując Słowackiego, należało omówić jego życie i twórczość, patriotyzm i idee postępowe w jego twórczości, a także wartości artystyczne utworów oraz znaczenie poety w dziejach literatury i kultury polskiej. Właściwie więc w tym względzie nic się nie zmieniło w porównaniu z programem z roku 1964; zmianie nie uległa też lektura.

W dziale „Wartości wychowawcze materiału nauczania języka polskiego” odnaleźć można było wskazówkę dotyczącą ukazywania zalet osobowości i zasług wielkich artystów, uczonych, działaczy i bojowników „o wolność i sprawiedliwość społeczną”. Wymieniono tu takie nazwiska, jak: Modrzewski, Staszic czy Mickiewicz. Nie było natomiast nazwiska Słowackiego. Autorzy programu podkreślali, iż w wielu dziełach polskiej i obcej literatury ukazana jest idea solidarności międzynarodowej w dążeniach wyzwoleniczych i podawali konkretne przykładowe nazwiska autorów, a wśród nich obok nazwiska Mickiewicza i Puszkina znalazło się także nazwisko Słowackiego.

Realizując postanowienia ustawy z 1961 roku, przekształcono stopniowo istniejące jedenastolatki w odrębne szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące. W dyskusji nad reformą liceum najwięcej sporów budziła sprawa zróżnicowania programowego i w efekcie Ministerstwo Oświaty wprowadziło, jako jego namiastkę,

⁵ „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.

⁶ Program nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego (tymczasowy) Język polski, PZWS, Warszawa 1966 (Nr PL-4120-11/66).

zajęcia fakultatywne dla uczniów IV klasy liceum ogólnokształcącego. Poczynając od roku szkolnego 1970/71, zaczęto stopniowo wprowadzać w liceach klasy sprofilowane.

Program nauczania języka polskiego w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego z 1971⁶⁷ roku wyróżniał więc już profile: podstawowy, humanistyczny, matematyczno-fizyczny i biologiczno-chemiczny. Zadaniem języka polskiego dla wszystkich profili było poznanie wybranych utworów pisarzy polskich i obcych w powiązaniu z dziejami literatury polskiej a także kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu literackiego i rozwijanie wrażliwości na ideowe i artystyczne wartości literatury.

Epoka romantyzmu przypadła na klasę II. Należało omówić elementy biografii Słowackiego w związku z jego twórczością, czyli „Kordianem”, lirykami (np. „Rozłączenie”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, „Pogrzeb kapitana Mayznera”, „Uspokojenie”) oraz fragmentem „Beniowskiego”. W lekturze uzupełniającej zaproponowano natomiast „Balladynę” lub „Fantazego”.

Zalecano poświęcić uwagę patriotyzmowi poety i ideom postępowym w jego twórczości a także akcentom krytyki narodowo - społecznej w twórczości autora „Kordiana”. Trzeba też było zaakcentować wartości artystyczne utworów i wkład Słowackiego w rozwój liryki i dramatu romantycznego. W programie pojawiło się też hasło „Znaczenie Słowackiego w dziejach literatury i kultury polskiej”. Charakteryzując epokę romantyzmu, należało zaznajomić uczniów, między innymi z walką o wolność polityczną i społeczną narodu jako podstawowym czynnikiem kształtującym postępowy charakter romantyzmu polskiego a także ukazać związek twórczości romantyków z życiem narodu polskiego.

Instrukcja programowa z 1973 roku⁶⁸ wprowadziła zmiany w doborze i układzie treści programu. W klasie II, w której liczba godzin nie uległa zwiększeniu, materiał programowy uległ modyfikacji o około 20%. W tejże klasie w profilu podstawowym zalecano ograniczyć liczbę analizowanych liryków Słowackiego do dwóch tytułów, zrezygnować z analizy „Beniowskiego” oraz tematu: „Znaczenie Słowackiego w dziejach literatury i kultury polskiej”. W efekcie do omówienia pozostał tylko „Kordian” i dwa utwory liryczne do wyboru, na przykład „Grób

⁶⁷ Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język Polski klasy I-IV Profil podstawowy, Profil humanistyczny (filologiczny), Profil matematyczno-fizyczny, Profil biologiczno-chemiczny, WSiP, Warszawa 1971 (Nr PR-1-4113-Jęz.pol. 1/71).

⁶⁸ Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego z 1973 roku, Nr PR-1-4113-1/71.

Agamemnona”, „Testament mój” czy „Uspokojenie”. Lektury uzupełniające to „Balladyna” lub „Fantazy”.

Natomiast w profilu matematyczno-fizycznym i biologiczno-chemicznym w klasie I liczba godzin języka polskiego została zmniejszona o jedną tygodniowo. W związku z tym pewne pozycje z literatury okresu romantyzmu przeniesiono do listy lektur uzupełniających. Nie zmieniono celów i metod nauczania ani też nie naruszono osnovy programu liceum o profilu podstawowym.

W dziale „metody nauczania języka polskiego” twórcy programu zwrócili uwagę na to, iż „*największe walory wychowawcze i kształcące mają tematy, które wymagają określenia osobistego stosunku do omawianego zagadnienia*” ⁶⁹.

Natomiast w formułowaniu tematów, które uczniowie otrzymywali do samodzielnego opracowania, należało uwzględniać nie tylko problematykę i ideologię utworu, ale także stronę artystyczną dzieła literackiego. Niestety, tematy maturalne nie spełniały tego założenia. Autorzy programu wśród różnych metod nauczania wymieniali między innymi dyskusję i podkreślali, że to nauczyciel kieruje nią i wpływa na wybór tych wartości, które były zgodne z naukowym socjalizmem. W dalszym ciągu przy omawianiu lektury należało zwracać uwagę na problematykę ideowo-polityczną, a także moralną, obyczajową i artystyczną. Podczas analizy należało także odwoływać się do genezy dzieła i do życiorysu pisarza. Autorzy programu zwracali uwagę na to, iż zalecał on znacznie więcej materiału problemowego i historyczno-literackiego, a najwięcej uwagi należało poświęcić arcydziełom literatury romantycznej (w tym Mickiewiczowi, Słowackiemu, Krasińskiemu i Norwidowi). Podczas omawiania utworów z epoki romantyzmu zalecano także lekturę dramatów Szekspira jako wzorów i natchnień dla pisarzy romantycznych.

Na lekturę i ćwiczenia w mówieniu i pisaniu z literatury romantyzmu przeznaczono 60 godzin lekcyjnych.

W programie dziesięcioletniej szkoły średniej z 1977 roku ⁷⁰ epoka romantyzmu przypadła na klasę ósmą. Ze Słowackiego zalecano przeczytać „Kordiana”, wybór liryków, „Beniowskiego”(Pieśń V) i fragment „Odpowiedzi na Psalmy przyszłości” w programie znalazły się także wskazówki dotyczące tego, co należy brać pod uwagę, omawiając te pozycje. I tak przy analizie „Kordiana” należało zwrócić uwagę na kompozycję dramatu jako krystalizację postaci bohatera, jego

⁶⁹ Tamże, s. 54.

⁷⁰ Programy dziesięcioletniej szkoły średniej część I, WSiP, Warszawa 1977.

sylwetkę psychiczną i konflikty moralno-polityczne oraz jego tragizm. Ocenę klęski powstania listopadowego, koncepcję poezji narodowej a także polemiczny charakter utworu wobec „Dziadów” cz. III. Szekspiryzm . Cechy gatunkowe dramatu. Z liryków zaproponowano, na przykład „Rozłączenie”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, „Uspokojenie”, „Bo to jest wieszczka...”, „Do Matki”(Zadrzy ci nieraz serce...), „Dajcie mi tylko jedną ziemi milę”.

Przy analizie wyżej wymienionych liryków należało omówić różne typy podmiotów lirycznych, krytyczny patriotyzm, sposoby budowania obrazów poetyckich, a także właściwości kompozycji „Uspokojenia”, odkrywczość metafor i sposoby ujawniania treści lirycznych oraz zrealizować temat podsumowujący „Poezja jako siła przekształcająca rzeczywistość”. Omawiając „Beniowskiego”, należało przedstawić wątki historyczne i współczesne poecie jako równorzędne składniki utworu a także porównać narratora „Beniowskiego” z narratorem w „Panu Tadeuszu” oraz omówić dominującą rolę narratora w poemacie. ” Zalecano omówić także założenia genezyjskiej filozofii dziejów, mityczne uzasadnienie rewolucji, koncepcję poezji czynu oraz retorykę poezji polemicznej. Należało też wprowadzić pojęcie dygresji, poematu dygresyjnego i ironii romantycznej.

Omawiając ogólne założenia epoki romantyzmu, należało przedstawić między innymi kategorie poezji narodowej oraz pojęcie wieszczki romantycznego, typ narratora romantycznego, uniwersalizm romantyczny, podstawowe cechy światopoglądu, etyki i estetyki romantyzmu, obyczajowość romantyczną czy nowatorstwo i nowoczesność literatury okresu romantyzmu i jej wpływ na rozwój świadomości narodowej i kultury polskiej.

Inne utwory Słowackiego można był znaleźć także w lekturze uzupełniającej, a były to następujące pozycje: „ Beniowski” (pięć pierwszych pieśni), „Fantazy”, „ks. Marek” (fragment, na przykład akt I, w.188-268). W dalszym ciągu zalecano wybór epistolografii romantycznej, w tym listy Słowackiego. Zaproponowano także inne utwory i opracowania o epoce we fragmentach, na przykład M. Dernałowicza „Juliusz Słowacki”, M. Jastruna „Mickiewicza” czy Przybosa „Czytając Mickiewicza”.

We wskazówkach interpretacyjnych w opracowaniu działu z kształcenia literackiego i kulturalnego znalazły się takie umiejętności, jak: świadome odczytywanie różnych warstw znaczeniowych dzieła, zwłaszcza w tekstach epoki romantyzmu, rozpoznawanie i uzasadnianie wartości poznawczych utworów

literackich okresu romantyzmu, na przykład „Dziadów” cz.III, „Pana Tadeusza” a także „Kordiana” i liryków. Dalej zwracano uwagę na to, aby uczeń rozumiał i umiał wyjaśnić zjawiska literackie okresu romantyzmu, a zwłaszcza twórczość, między innymi Słowackiego, w kontekście historycznym i kulturowym. Aby także umiał uzasadnić nowatorstwo i mistrzostwo artystyczne Mickiewicza i Słowackiego, a także omówić ich wkład w rozwój literatury polskiej.

Bożena Chrzastowska podkreślała, że *„niewątpliwym osiągnięciem twórców programu „dziesięciolatki” jest położenie akcentu na kształcące cele przedmiotu”*⁷¹. Z drugiej jednak strony, Chrzastowska skrytykowała w tym programie hasła, którymi opatrzone był każdy utwór, a tak skonstruowany program stawał się tylko zbiorem wytycznych dla nauczyciela, któremu nie pozwolono na swobodę w interpretacji utworów. Autorka krytycznie odniosła się także do tego, że w programie znalazły się literatura, teatr, film, radio i telewizja, czyli, zdaniem Chrzastowskiej, „wszystkoizm”, a należało się raczej skupić na literaturze, pokazując ją na tle innych zjawisk kultury. Pomimo pewnych niedociągnięć tego programu, autorzy projektu programu nauczania języka polskiego z 1981 wywodzący się z „Solidarności” dokonali próby adaptacji programu szkoły dziesięcioletniej do tegoż projektu, o czym piszę w dalszej części pracy.

Na przełomie lat 70-tych i 80-tych narastało niezadowolenie społeczne z funkcjonowania państwa. Zaczęły powstawać organizacje będące w opozycji do władzy. Najliczniejszą centralą związkową stała się „Solidarność”. Kolejne zmiany ekip rządzących nie sprostaly pogłębiającej się destabilizacji w kraju. Doprowadziło to do wprowadzenia 13 grudnia 1981 r. stanu wojennego.

W systemie oświatowym były kontynuowane i umacniane procesy wcześniej zapoczątkowane. Obowiązujący system oświatowy był powszechnie krytykowany i tracił prestiż społeczny. Reforma szkolnictwa z 1961 roku nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Na początku lat 70-tych Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego powołał Komitet Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty. Komitet ustalił propozycje zmian, określił zadania i opracował projekt przyszłego modelu oświaty na tle perspektywicznych przeobrażeń społecznych, technicznych i kulturalnych. Niestety, wskazówki autorów raportu nie zyskały uznania władz. Wprowadzenie stanu wojennego, obok zmian politycznych,

⁷¹ Bożena Chrzastowska, *„Walka o treść – uporządkowaną”*, „Polonistyka” 1981, nr 3, s. 184.

przyniosło zmiany w postrzeganiu ideału nauczyciela. Zaczęto odchodzić od haseł propagujących socjalizm na rzecz wartości ogólnych, ponadczasowych.

Od roku szkolnego 1981/82⁷² wprowadzono na okres przejściowy doraźne zmiany i uzupełnienia w programie nauczania języka polskiego w liceach i technikach przy zachowaniu tych samych podręczników. Wprowadzanie nowego programu nauczania rozpoczęło w roku szkolnym 1982/83. Zmiany w tymże programie nauczania dotyczyły przede wszystkim listy lektur, zarówno obowiązkowych jak i uzupełniających i fakultatywnych. Zmiany wprowadzono po to, aby pozostawić nauczycielom i uczniom większą swobodę w doborze treści nauczania, a co stało się możliwe dzięki, zdaniem twórców tych zmian, ograniczeniu listy lektur obowiązkowych i uzupełniających, a wprowadzeniu lektur fakultatywnych. W programie tym zrezygnowano także ze wskazówek interpretacyjnych, które były przestarzałe. W swobodnym doborze treści nauczania miała pomóc także rezygnacja z tekstów o znikomej wartości. W każdej klasie obowiązywały tylko główne hasła programowe, natomiast przy lekturze uzupełniającej i fakultatywnej nie określono liczby pozycji koniecznych do omówienia. Sugestie dotyczące omówienia biografii pisarzy dotyczyły głównie tego, aby omawiać je w zależności od znaczenia dla kultury narodowej lub też od wyraźnego jej związku z charakterem epoki. Autorzy podkreślali, iż należało zerwać z biografizmem jako metodą interpretacyjną, natomiast w większym stopniu dążyć do wykorzystania takich tekstów, jak listy, dzienniki, pamiętniki. Nie wprowadzono odrębnych wersji programu dla różnych typów szkół średnich i klas sprofilowanych, jak to miało miejsce w programie z roku 1971. Nauczyciel miał prawo w obrębie programu wykorzystywać teksty spoza listy lektur.

Epoka romantyzmu przypadła na klasę II. Na jej realizację wyznaczono 80 godzin lekcyjnych przy pięciu godzinach tygodniowo w klasach o profilu humanistycznym i 65 godzin przy czterech godzinach tygodniowo w klasach o profilu ogólnokształcącym.

W lekturze podstawowej z dzieł Słowackiego znalazły się następujące pozycje: „Kordian”, wybrane liryki, fragmenty „Beniowskiego”, natomiast w lekturze uzupełniającej: „Balladyna”, „Lilla Weneda”, „Fantazy”, „Sen srebrny Salomei”.

⁷²Instrukcja programowa dla liceum i technikum *Język polski, WSiP, Warszawa 1981 (Nr SN-40-22/81)*.

Ponadto zalecono także wybór epistolografii romantycznej, między innymi Słowackiego.

W toczącej się nieustannie dyskusji nad zmianami programowymi pojawiły się głosy, iż zmiany dokonane w 1981 roku były pozbawione bezinteresowności i widziano w nich przykład przyjmowania za wartościowe i wyróżnione to, co było doraźnie użyteczne i aktualne. W związku z tym dyskusje nad zmianami programowymi rozszerzono o zagadnienia kryteriów doboru lektur do programów szkolnych. Żądano więc między innymi wprowadzenia zmian w zestawie lektur z literatury współczesnej. Spór ten uświadomił także dyskutantom i środowisku oświatowemu, iż podstawowym kryterium doboru lektur szkolnych jest zgodność świata wartości prezentowanego w utworze literackim z naczelnymi wartościami moralnymi i społecznymi panującego ustroju.

Wstępne wersje projektu programu z 1981 roku opublikowane w „Polonistyce”(nr 5) różniły się między sobą układem materiału literackiego w poszczególnych klasach .

Program nauczania dla profilu podstawowego zaprezentowany przez Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania⁷³ wśród celów nauczania wymieniał, między innymi poznanie wybranych dzieł literackich oraz badanie ich związku z życiem jednostki, losami narodu i historią ludzkości, kształcenie pogłębionego odbioru dzieła literackiego czy stosowania kryteriów ideowych i artystycznych w ocenie dzieła literackiego.

Romantyzm zamieszczono w klasie II. W lekturze podstawowej z dzieł Słowackiego wymieniono „Kordiana”, liryki do wyboru („Rozłączenie, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, „Pogrzeb kapitana Meyznera”, „Uspokojenie”) oraz fragmenty „Beniowskiego”. W programie nauczyciel mógł odnaleźć wskazówki interpretacyjne dotyczące lektury, nie były to jednak dokładne zalecenia mówiące o tym, na co należy zwracać uwagę podczas interpretacji lektur. Był to po prostu zapis haseł programowych, na przykład Koncepcja „człowieka romantycznego”, związek literatury z życiem politycznym i społecznym narodu , biografia bohatera romantycznego czy nowatorstwo i nowoczesność literatury okresu romantyzmu. W dziale *Kształcenie kulturalne* zwrócono uwagę na adaptacje teatralne dzieł romantyków w teatrze dawnym i współczesnym, na przykład na sceniczne dzieje

⁷³ Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język polski (projekt) Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania , „Polonistyka” 1981, nr 5.

„Kordiana” i zalecano omówić problemy adaptacji i inscenizacji tekstu literackiego na przykładzie inscenizacji wybranych utworów.

Utwory proponowane dla profilu humanistycznego poszerzono o lekturę uzupełniającą. Propozycja tekstów Słowackiego w lekturze podstawowej nie uległa zmianie, natomiast poszerzył się ich zakres w lekturze uzupełniającej o „Balladynę lub „Fantazego”, lirykę genezyjską, a z „Beniowskiego” wskazano na pięć pierwszych pieśni. Wskazówki interpretacyjne nie uległy zmianie.

Z kolei podstawą do nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym o profilu biologiczno-chemicznym i matematyczno-fizycznym był program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym o profilu podstawowym, natomiast dla profilu klasycznego podstawę tę stanowił program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym o profilu humanistycznym dla klasy I, a w klasie II, III i IV o profilu podstawowym.

Główną ideą programu było wychowanie dla kultury, ponieważ, zdaniem autorów, stanowiła ona jedno ze stanowisk w sporze między dwiema orientacjami metodycznymi, a mianowicie między zwolennikami dominacji zajęć poświęconych rozbiorowi literackiemu w szkole a zwolennikami koncepcji historycznoliterackiej. Przedstawiony projekt miał być propozycją wyjścia z konfliktowej sytuacji. Tak skonstruowany program wprowadzał do szkoły nie tylko odpowiednią sumę treści z zakresu kultury narodowej, ale też pewną koncepcję pracy nad utworem literackim w szkole i określoną koncepcję ideowo-wychowawczą. Autorzy programu podkreślali, iż na lekcjach języka polskiego powinno się uwzględniać zarówno odwołanie do faktu (na przykład dzieła literackiego) oraz do aktywności, samodzielności i zainteresowań uczniów.

Zaproponowana w tym projekcie lista lektur była oparta na ekspertyzie Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej PAN. Podkreślono, iż najważniejszym elementem kształcenia polonistycznego w szkole średniej były dzieła literackie, współczesne i dawne, zaś o pozostawieniu tytułów w kanonie zdecydował fakt, iż są one arcydziełami, które niosą ze sobą nieprzemijające wartości i apelują ciągle o nową lekturę.

Twórcy programu stwierdzili, iż najbardziej odpowiednią zasadą konstrukcyjną treści programu literacko-kulturalnego okazał się układ dzieł w chronologicznym porządku epok literackich. W programie można było znaleźć także wskazówki dotyczące pracy nad lekturą. Założono, iż podczas analizy dzieła należy

respektować historyczność czytanej lektury i jej macierzysty kontekst, ale także jej opracowanie poprzez „*doświadczenia literackie wynikające z uczestnictwa w kulturze współczesnej*”⁷⁴.

Autorzy projektu programu nauczania języka polskiego wywodzący się z „Solidarności”⁷⁵ we wstępie dokumentu przedstawili koncepcje nauczania. Zdaniem twórców projektu program winien być realny a cele nauczania w pełni osiągalne, fakultatywny, czyli powinien umożliwić nauczycielom swobodę wyboru lektury i kierunku jej interpretacji, ustalając jednocześnie minimum wiedzy i pożądanych umiejętności uczniów, skorelowany z historią i innymi przedmiotami humanistycznymi, zintegrowany w zakresie treści literackich i językowych oraz spójny, czyli konsekwentny wobec założonych celów⁷⁶.

Projekt ten stanowił próbę adaptacji programu języka polskiego opracowanego dla potrzeb szkoły dziesięcioletniej, a jego podstawę stanowił materiał nauczania przewidywany dla klas VII-X. Z tamtego dokumentu przyjęto założenia ogólne. Zaniechano więc kursowego nauczania historii literatury a położono nacisk na kształcące cele przedmiotu. W projekcie zrezygnowano, między innymi ze szczegółowych haseł określających kierunki interpretacji tekstu, aby zapewnić swobodę twórczą nauczycielom a uzupełniono go o teksty z literatury polskiej, zwłaszcza te dotyczące twórczości pisarzy emigracyjnych. Poszerzono także konteksty interpretacyjne. Tak więc cele kształcenia literacko-kulturalnego zakładały, między innymi poznanie najwybitniejszych dzieł, przybliżenie młodzieży wartości humanistycznych, skupionych w utworach literackich czy przygotowanie do odbioru literatury dawnej i współczesnej. Ogólnie koncepcję nauczania literatury w szkole można było sprowadzić do kształcenia umiejętności czytania tekstów literackich i rozumienia tradycji.

Aby przedstawione cele mogły zostać spełnione, autorzy w kanonie lektury obowiązkowej zamieścili arcydzieła i reprezentatywne utwory literatury narodowej, mające ustalone miejsce w tradycji literackiej. Jednak, aby zrównoważyć obecność utworów dawnych i współczesnych, te drugie wprowadzono we wszystkich klasach. Autorzy projektu zwrócili większą uwagę na rolę poezji w edukacji literackiej. W projekcie wprowadzono także hasło postulujące omawianie literatury

⁷⁴ Tamże, s.474.

⁷⁵ Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym Sekcja Oświaty i Wychowania „Solidarność”, „Polonistyka” 1981, nr 5.

⁷⁶ Tamże, s.479.

zaproponowanej przez uczniów. Przypomnijmy, że w programach z lat wcześniejszych uczeń był zobligowany do przeczytania i samodzielnego opracowania lektur, ale wskazanych w programie. Podstawę opracowania lektury stanowiły w równym stopniu wiadomości z teorii literatury jak i z historii literatury, przy czym te pierwsze uczniowie winni byli zdobyć w szkole podstawowej, a w liceum jedynie ćwiczyć umiejętności. Jednocześnie twórcy programu zauważali, że wiedza historycznoliteracka jest niezbędna do realizacji programu, jednak proponowali wprowadzać ją poprzez inwersje czasowe, o co apelowała Chrzastowska⁷⁷ i akcentowanie epizodyczności procesu historycznoliterackiego. Materiał pomieszczony w projekcie uporządkowany został chronologicznie. Za takim układem materiału była wyżej wymieniona autorka, bowiem, jej zdaniem, taki układ wrósł w tradycje nauczania i inny układ spowodowałby sprzeciwy nauczycieli, a z drugiej strony próby badawcze i eksperymenty pozwalały przypuszczać, że poetykę opisową można było umieścić na niższym etapie kształcenia. Jednocześnie autorka programu zwracała uwagę, iż uczyć należy czytania dzieł w postawie historycznej, czyli nie na przykład romantyzmu w ogóle, ale odbioru dzieł romantycznych. Chronologiczny układ materiału pomijał jednak klasę pierwszą. Związane to było, między innymi z potrzebą korelacji z innymi przedmiotami, zwłaszcza historią. Zadaniem klasy pierwszej miało być zatem, między innymi, wyrównywanie i uporządkowanie wiedzy. Natomiast w klasie czwartej lista lektur z literatury współczesnej miała charakter fakultatywny, bowiem trudno było uznać, które utwory winny były się znaleźć w kanonie.

Epoka romantyzmu w tym projekcie przypadła na klasę drugą i trzecią. W klasie drugiej uczniowie czytali wybrane dzieła z tej epoki do 1830 roku. Wśród lektur nie ma nazwiska Słowackiego, który pojawia się dopiero w klasie trzeciej. W kanonie lektury podstawowej ze Słowackiego proponowano „Kordiana” i liryki (bez podawania konkretnych tytułów), natomiast w lekturze do wyboru fragmenty „Beniowskiego”, „W Szwajcarii”, „Księdza Marka” i „Fantazego”, a także wybór epistolografii romantycznej, (tu także Słowackiego). Na liście fakultatywnej znalazły się nie tylko teksty poszerzające kanon podstawowy, ale także świadczące o żywotności tradycji, wreszcie teksty naukowe oraz popularnonaukowe związane z

⁷⁷ Bożena Chrzastowska, „Walka o treść – uporządkowaną”, „Polonistyka” 1981, nr 3.

epoką. Tak więc w klasie trzeciej zaproponowano do opracowania wiersz Jana Lechonia „Pani Słowacka”.

Przy omawianiu lektury autorzy sugerowali, aby omawiać wielostronne związki literatury romantycznej z historią, życiem społecznym i politycznym, upadek niepodległości, nowatorstwo i nowoczesność literatury okresu romantyzmu i jej wpływ na rozwój świadomości narodowej i kultury polskiej czy obecność romantyzmu w kulturze współczesnej.

Jak wynika z powyższej analizy, program „Solidarnościowy” kładł nacisk przede wszystkim na kształcenie umiejętności, nie rozdrabniał celów nauczania języka polskiego na poznawcze, kształcące i wychowawcze, jak to miało miejsce w projekcie „rządowym”. Oba dokumenty w lekturze podstawowej zalecały „Kordiana” i wybór liryków, jednak program „Solidarnościowy” zawierał szerszą listę tytułów z lektury uzupełniającej, przy czym w obu propozycjach powtórzył się „Beniowski” we fragmentach.

Instrukcja programowa z 1983⁷⁸ roku przewidywała literaturę okresu romantyzmu na klasę II. Należało przedstawić wstępną charakterystykę romantyzmu polskiego na tle społeczno-politycznej rzeczywistości w kraju i w Europie oraz na tle klasycyzmu w początkach XIX wieku. Ponadto omówić charakterystyczne przejawy postawy romantycznej w literaturze i innych dziedzinach sztuki, wspólne dla całej Europy, a także scharakteryzować życie literackie, kulturalne i umysłowe w Polsce.

Zadaniem języka polskiego jako przedmiotu nauczania miało być poznanie wybranych utworów pisarzy polskich i obcych w powiązaniu z dziejami literatury polskiej, kształtowanie umiejętności analizy i interpretacji utworu literackiego oraz rozwijanie wrażliwości na ideowe i artystyczne wartości literatury.

Omawiając Słowackiego trzeba było zwrócić uwagę na elementy biografii w związku z jego twórczością, a także na patriotyzm poety, idee postępowe i akcenty krytyki narodowo-społecznej. Należało wyeksponować wartości artystyczne jego utworów oraz wkład w rozwój liryki i dramatu romantycznego. Podsumowaniem lekcji o Słowackim był temat : Znaczenie Słowackiego w dziejach literatury i kultury polskiej. Proponowane utwory do omówienia to: „Kordian”, liryki (wybór, na przykład „Rozłączenie”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, „Pogrzeb kapitana

⁷⁸ Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego, WSiP, Warszawa 1983, profil podstawowy, humanistyczny (filologiczny), matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny Nr SN-40-72/83.

Mayznera”, „Uspokojenie”) oraz fragment „Beniowskiego”. Natomiast w lekturze uzupełniającej zaproponowano do wyboru „Balladynę”, „Lillę Wenedę”, „Fantazego” i „Sen srebrny Salomei”. Ten ostatni dramat trafił w omawianym okresie po raz pierwszy kanonu lekturowego.

Przy opracowaniu lektury należało zwrócić uwagę na ideę utworu i różne sposoby wyrażania postawy ideowej pisarza a także rolę literatury w walce o nowe formy życia narodowo-społecznego, jej znaczenie w procesie kształtowania świadomości narodowej. Tematykę społeczną i polityczną oraz problemy ideowo-moralne, obyczajowe i artystyczne zalecano omawiać na przykładzie szczególnych utworów.

Postulowano, aby wiadomości o kontekście historyczno-kulturowym służyły lepszemu zrozumieniu dzieł literackich i umożliwił ich szerszą interpretację; nie powinny jednak zastępować samodzielnej pracy nad tekstem. W programie nie sugerowano jednak, jaki to ma być zakres tego kontekstu. Obecność biografii niektórych pisarzy (pełnej lub we fragmentach) należało uzależnić od jej znaczenia dla kultury narodowej. Różne elementy życiorysu pisarzy mogły być użyteczne w toku pracy nad lekturą, należało jednak wykluczyć biografizm jako metodę interpretacyjną.

Program z 1985⁷⁹ roku wśród celów nauczania języka polskiego wymieniał poznanie wybranych dzieł literackich, ich związek z życiem jednostki i historię narodu. Po raz ostatni zalecano kształtowanie postaw czynnego uczestnictwa w urzeczywistnianiu ideałów humanizmu socjalistycznego.

Epoka romantyzmu miała być analizowana w klasie II. W lekturze podstawowej z utworów Słowackiego zamieszczono następujące pozycje: „Kordiana”, liryki (w tym „Grób Agamemnona”), fragmenty „Beniowskiego”, natomiast w lekturze uzupełniającej - „Balladynę”, „Lillę Wenedę”, „Fantazego”, „Anhellego”, „Sen srebrny Salomei” i „Odpowiedź na Psalmy przyszłości”.

We wskazówkach interpretacyjnych zalecano, aby omówić związek literatury z życiem politycznym i społecznym narodu, ideały wolności jednostki, niepodległości narodu i braterstwa ludów. Wprowadzono też zalecenie omówienia kategorii poezji narodowej, a także pojęcia wieszcz. Program zalecał zapoznanie się z biografią A. Mickiewicza i J. Słowackiego. Ponadto należało omówić rolę

⁷⁹ Program Liceum Ogólnokształcącego oraz Liceum Zawodowego i Technikum Język Polski, WSiP, Warszawa 1985 (Nr OP 23-4120-25/84).

fantastyki w literaturze romantycznej i jej związek z folklorem, ludowy sposób widzenia i wartościowania świata, a także wprowadzenie do utworów romantycznych nastroju tajemniczości i grozy. Interpretując dzieła romantyków, należało wziąć także pod uwagę ich adaptacje teatralne, zarówno te dawne jak i współczesne. Szkoda tylko, że na maturze nie było tematów z tym związanych.

Natomiast w uwagach o realizacji programu zarzucano, iż „*na lekcjach języka polskiego (...), czytając wybrane utwory i zapoznając się z dziejami literatury, uświadamiają sobie (uczniowie), jak język i literatura ojczysta łączą nas z przeszłością narodową i z teraźniejszością*”⁸⁰.

W dalszym ciągu obowiązywała lektura dzieł dawnych i współczesnych w porządku i kontekście historycznoliterackim, a wspólny kanon lektur dla uczniów szkół średnich umożliwiał identyfikację młodzieży z tradycją i kulturą narodu. Permanentnie podkreślano, iż omawianie utworu nie powinno być jednostronne, gdyż ważna jest zarówno jego wymowa ideowa jak i forma artystyczna. Na omówienie romantyzmu w klasie II przeznaczono 50 godzin lekcyjnych.

Dyskusje nad koncepcją kształcenia polonistycznego w szkołach średnich toczyły się od paru lat. O efektach tych dyskusji pisze Ryszard Warchoł w artykule zatytułowanym „Treści kształcenia polonistycznego w szkołach średnich w świetle dyskusji w środowisku naukowym i nauczycielskim”⁸¹. Autor zauważa, iż efektem pierwszego etapu sporów o kształt programowy języka polskiego w szkołach średnich były wstępne wersje projektów programów opublikowanych jesienią 1981 roku. Drugi etap tej dyskusji zamykało Forum Polonistyczne zorganizowane w dniach 31 stycznia i 1 lutego 1983 roku w Warszawie. Trzeci etap wiązał się z pracami nad ustaleniem ostatecznego kształtu programu nauczania języka polskiego, przeznaczonego do wdrożenia w szkołach średnich od 1 września 1986 roku. Podczas debaty nad ostatecznym kształtem nowego programu stwierdzono, że literatura romantyzmu jest dość szeroko reprezentowana w propozycji programowej, jednak zgłoszono do niej uzupełnienia do zestawu literatury obowiązkowej, między innymi postulowano wprowadzić fragmenty Odpowiedzi na „Psalmy przyszłości” Słowackiego.

⁸⁰ Tamże, s. 39/40.

⁸¹ Ryszard Warchoł, „Treści kształcenia polonistycznego w szkołach średnich w świetle dyskusji w środowisku naukowym i nauczycielskim”, „Polonistyka” 1985, nr 5.

Warchoł zwrócił także uwagę na obronę twórczości Słowackiego podjętą przez zespół polonistyczny jednego z wrocławskich liceów, domagający się „poważnego potraktowania w programie szkolnym *„Balladyny”* oraz zgłoszenia do zestawu lektur uzupełniających *„Smu srebrnego Salomei”*”⁸².

Podczas toczącej się dyskusji z uznaniem przyjęto wprowadzenie takich działów programu, jak: „Kontynuacje i nawiązania” oraz „Konteksty interpretacyjne”. Przedstawione w toku dyskusji poglądy i stanowiska zostały wykorzystane w pracach nad ostateczną wersją programu, który miał być wdrażany w szkołach średnich w latach 1986-1991.

W 1987 roku powołano kolejny Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Wnioski z prac tego organu miały stać się przesłankami do przebudowy założeń oświatowych państwa.

Lata 1989-1999 to okres wielu przemian w polskiej polityce i gospodarce. Polska scena polityczna nabrała nowego kształtu: przestała istnieć PZPR, doszło do rozpadu obozu solidarnościowego. Zmianę ustroju wprowadziła ustawa z 29.12.1989 r. o zmianie Konstytucji. Dotychczasową nazwę PRL zastąpiła ona mianem „Rzeczpospolita Polska”, a formułę „państwo socjalistyczne” na „państwo demokratyczne”. Proces transformacji ustrojowej obejmował wszystkie dziedziny życia państwa, w tym także edukację. Ogólna sytuacja w Polsce miała ogromny wpływ na rozwój oświaty. Kolejne raporty edukacyjne wskazywały na konieczność jak najszybszego dokonania zmian.

Świadomość konieczności dokonania zasadniczego zwrotu powoli torowała sobie drogę. U schyłku lat 80-tych załamał się system rządów komunistycznych w Polsce. W ślad za tym rozpadł się aparat cenzury.

W listopadzie 1990 r. podjęto decyzję o wprowadzeniu reformy szkolnej, której założenia poddano ocenie publicznej. 7 września 1991 r. Sejm uchwalił Ustawę o systemie oświaty, w myśl której szkoła miała zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do prawidłowego rozwoju. Postanowienia ustawy akcentowały podmiotowość ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a troska o niego miała decydować o doborze treści i tworzeniu szkolnego programu nauczania i wychowania.

⁸² *Tamże*, s. 373.

W 1990 roku członkowie Komisji Dydaktycznej Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza podjęli się zadania przeredagowania istniejących programów, gdyż dokument przyjęty w latach 1983-84 był, zdaniem Barbary Krydy, niespójny i niekonsekwentny, będący efektem różnych przetargów i kompromisów i w swoim kształcie niemożliwy do realizacji. Jednak nie dokonano całkowitej zmiany już istniejących programów, ale tylko ich korekty, przede wszystkim w zakresie celów nauczania, treści kształcenia literackiego i językowego, a także w zakresie osiągnięć koniecznych. Skrócono listę lektur obowiązkowych, gdyż, jak twierdzono, obecny zestaw był zbyt obszerny i uniemożliwiał dokładną analizę tekstów. Poszerzono natomiast listę lektur uzupełniających, zwłaszcza o takie tytuły, które z przyczyn polityczno-ideowych nie znalazły się wcześniej na liście. I tak w roku szkolnym 1990/91 nauczyciele uczący w szkole średniej otrzymali po raz pierwszy dwie wersje programu do języka polskiego. Tym samym program nie był dokumentem odgórnie nakazującym realizację pewnych treści, ale dwie wersje dawały nauczycielom możliwość indywidualizacji w nauczaniu.

Na temat tychże programów pisze Barbara Kryda w „Polonistyce” z roku 1990 w artykule „Program nauczania-propozycja otwarta”.⁸³ Autorka zauważa, że treści kształcenia literackiego zmienione zostały minimalnie w stosunku do dotychczas obowiązującego programu nauczania. Wyjątek stanowił program klas IV, który uległ zasadniczym zmianom. Dalej Kryda pisze, że zmiany, które pojawiły się w kanonie lektur, dotyczyły zazwyczaj przesunięć niektórych tekstów z listy obowiązkowych do listy uzupełniającej, a ta dopełniona została utworami, które wcześniej były eliminowane ze względów doktrynalno-światopoglądowych. Dotyczyło to przede wszystkim literatury współczesnej. Zmianie uległy też „kontynuacje i nawiązania”, „konteksty interpretacyjne”, także sugestie kierunków interpretacyjnych. Autorka artykułu stwierdza, że w obu wersjach programu kierunki te są nieco odmienne, co jej zdaniem, należy odnotować z aprobatą. Zwraca też uwagę na to, że *„wybierając materiał i sposób jego opracowania, nauczyciele sięgać będą po różne elementy jednego czy drugiego, traktując je jako pomoc w realizacji najważniejszego: ukazywania młodzieży różnorodnej, bogatej struktury naszej kultury”*⁸⁴.

⁸³ Barbara Kryda, „Program nauczania-propozycja otwarta”, „Polonistyka”, 1990, nr 7.

⁸⁴ Tamże.

Jakie zatem propozycje omówienia utworów Słowackiego mógł odnaleźć nauczyciel w obu wersjach?

Wersja I (DKO2-4015-19/90) w treściach kształcenia i wychowania („wybrane dzieła epoki romantyzmu”) proponowała w lekturze podstawowej „Kordiana” i liryki, w tym „Grób Agamemnona”, i jednocześnie sugerowała przeznaczyć na realizację tych treści 10 jednostek lekcyjnych (na opracowanie twórczości A. Mickiewicza przewidywała 22 jednostki lekcyjne).

W lekturze uzupełniającej, która była poszerzeniem lektury podstawowej, znajdował się „Beniowski” (fragmenty), „Lilla Weneda”, „Fantazy”, „Ks. Marek”, „Anhelli” i „Ojciec zadzumionych”⁸⁵.

Natomiast wersja II (DKO2-4015-18/90) w lekturze podstawowej proponowała te same utwory, które znajdowały się w wersji I. W lekturze uzupełniającej dodatkowo pojawiły się jeszcze „Balladyna”, „Sen srebrny Salomei” i „Odpowiedź na Psalmy przyszłości”. Nie ma „Księdza. Marka” i „Ojca zadzumionych”⁸⁶. Dodatkowo wersja II proponowała także wybór epistolografii romantycznej, między innymi także listów Słowackiego. Nie sugerowała konkretnej liczby godzin na omówienie twórczości tego poety.

Cele nauczania języka polskiego w szkole średniej w obu wersjach były identyczne. Twórcy programu wymieniali, między innymi poznawanie wybranych dzieł literackich w powiązaniu z życiem człowieka, z historią i kulturą narodu, kształcenie umiejętności czytania i rozumienia dzieł literackich czy wyrażania samodzielnych, lecz zawsze umotywowanych sądów, aprobatywnych lub krytycznych, o poznawanej rzeczywistości kulturalnej.

Epoka romantyzmu przypadła na klasę II. W kierunkach interpretacyjnych dla obu programów wytyczono takie treści, jak: romantyzm jako forma kulturowa z jej różnorodnością i złożonością, uniwersalizm romantyczny, odkrycie bogactwa emocjonalnego jednostki i stanów podświadomości, metafizyczny i religijny wymiar egzystencji, własne wizje Boga (wersja I programu wskazywała przykład Mickiewicza i Słowackiego), romantyczne biografie (wersja I zalecała życiorys Słowackiego i Mickiewicza , w wersji II nazwiska te podano jako przykładowe) czy wreszcie różnorodna obecność tradycji romantycznej w kulturze współczesnej. W

⁸⁵ Program Liceum Ogólnokształcącego i Liceum Zawodowego i Technikum. Język Polski (dwie wersje), WSiP, Warszawa 1994.

⁸⁶ Tamże.

uwagach o realizacji programu autorzy podkreślili, iż najistotniejszym elementem kształcenia polonistycznego w szkole średniej jest lektura dzieł, ujętych w porządku historycznoliterackim. Lektura podstawowa obowiązywała wszystkich uczniów, natomiast lektura uzupełniająca ułatwiała rozszerzenie lektury podstawowej zgodnie z zainteresowaniami uczniów, natomiast w klasach humanistycznych lektura uzupełniająca ułatwiała dokładniejszą prezentację epok i nurtów literackich. Omawiając utwór, należało uwzględnić jego wielowarstwowość, ścisły związek treści i formy. Autorzy programu podkreślili, iż do opracowania w szkole wybrane zostały wybitne dzieła polskie, pozwalające na pokazanie najważniejszych problemów ideowych i artystycznych poszczególnych epok i prądów literackich w porządku chronologicznym. Obok tematów obowiązujących w różnych typach szkół średnich w programie znalazły się też tematy fakultatywne, które w większości przeznaczone były dla klas humanistycznych i klasycznych. O liczbie godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych utworów decydował nauczyciel.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku nałożyła na Ministerstwo Edukacji Narodowej obowiązek ogłoszenia minimum programowego z przedmiotów obowiązkowych. Minimum to było przygotowaniem do zasadniczych zmian w oświacie, kiedy to nauczyciel mógł wybierać jeden z wielu programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego. Zdaniem Chrzastowskiej *„program powinien mieć charakter ramy określającej tło dla swobodnych i twórczych inicjatyw nauczyciela. Polonista musi mieć prawo do swobodnych wyborów lektury i kierunku interpretacji”*⁸⁷. Minimum programowe⁸⁸ było bardzo ważnym dokumentem dla autorów programów nauczania, bowiem musiały być one zgodne z owym minimum. W treściach tego minimum nie uwzględniono podziału na klasy. Ustalenia w nim zawarte obowiązywały przez dwa lata, do chwili wejścia w życie reformy. Autorzy minimum przy wyborze lektur kierowali się między innymi koniecznością uwzględniania najbardziej znaczących i wartościowych tekstów polskich a także potrzebą ustalenia takiej listy lektur, która pozwoliłaby omawiać poszczególne prądy. W uwagach wstępnych zawarta była także informacja o tym, że praktyka szkolna zalecała ustawić na średnim poziomie trudności. (Co to jest średni poziom trudności tego nikt nie wie), a dobór lektur podyktowany był także ograniczonymi możliwościami szkolnych bibliotek.

⁸⁷ Bożena Chrzastowska „Walka o treść – uporządkowaną”, „Polonistyka” 1981, nr3, s. 189.

⁸⁸ Minimum programowe. Język polski Szkoła średnia, Warszawa 1992.

Cele nauczania były tak samo sformułowane jak w programie z 1991 roku. Po ukończeniu szkoły średniej uczeń powinien znać utwory literackie zawarte w programie nauczania, umieć je wyjaśniać i interpretować. Powinien także umieć czytać tekst literacki z pełnym zrozumieniem jego sensu, wypowiadać się na jego temat i określać własne stanowisko wobec wartości moralnych i artystycznych. W klasie II z utworów Słowackiego znalazły się następujące teksty: „Kordian”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój” i „fragment „Beniowskiego”.

Minimum programowe w zakresie języka polskiego wywołało jednak ostrą dyskusję, zwłaszcza jeśli chodzi o kanon lektur. Teresa Kostkiewiczowa w artykule „Niebezpieczny minimalizm”⁸⁹ pisała, iż wybór utworów do obligatoryjnego omówienia był nieprzekonujący w zakresie literatury nowożytnej i współczesnej. Stwierdziła, iż pojawiły się tu utwory o miernej wartości literackiej i przemijającej aktualności, jako przykład podała utwór „Rok 1984” Orwella, a z drugiej strony brak w tym kanonie wymogu obowiązkowego czytania dzieł takich twórców, jak Balzak czy Hemingway. Jej sprzeciw budził także brak istotnych, niezbywalnych zjawisk polskiej tradycji kulturowo-literackiej, bez których zrozumienie tej tradycji i wspólnoty kulturowej nie jest możliwe. Autorka zauważyła, że wśród lektur obligatoryjnych nie pojawiło się wiele znaczących nazwisk, począwszy od Reja. Na liście lektur nie było choćby jednego tytułu dramatu Słowackiego. Kostkiewiczowa nie była zwolenniczką wpajania uczniom wiedzy encyklopedycznej, ale była przeciwniczką szkoły, która *„miałaby swe cele dydaktyczne i wychowawcze jednostronnie ograniczać, zachowywać się defensywnie wobec opinii o niewydolności poznawczej młodzieży, o jej rzekomym przeciążeniu o zwracaniu się ku atrakcyjniejszym zjawiskom współczesnej kultury audiowizualnej i popularnej”*⁹⁰. Podzielam pogląd autorki i także uważam, że nie można rezygnować z pewnych wymagań dydaktycznych wobec uczniów, zwalniać ich z czytania arcydzieł literatury, tylko dlatego, że świat się rozwija, kusi nowinkami a dziś nie jest to już telewizja a wszechobecny komputer.

Z kolei Tadeusz Bujnicki⁹¹ uważał, że niebezpieczeństwo przy wprowadzaniu minimum programowego tkwiło w popularnej tendencji antyencyklopedycznej, która wyrażała się w różnych formach „odchudzania”

⁸⁹ T. Kostkiewiczowa, „Niebezpieczny minimalizm”, „Polonistyka” 1992, nr 9.

⁹⁰ Tamże, s. 509.

⁹¹ T. Bujnicki, „...Żadne minimum wiedzy dla ucznia”, „Polonistyka” 1992, nr 9.

programów. Przestrzegał, że przyjęcie minimum jako zachęty do redukcji, mechanicznego skreślenia lektur, faktów i pojęć, może okazać się bardzo groźne w skutkach. Bujnicki ostrzegał i, moim zdaniem, miał rację. Odchudzanie programów doprowadziło dziś do skreślenia z listy lektur wielu arcydzieł literatury polskiej. W podstawie programowej pozostało właściwie parę nazwisk, o czym będzie mowa w dalszej części pracy. Autor artykułu zdawał sobie sprawę z trudności, jaką jest wybór utworów z literatury pięknej mających stanowić kanon, ale uważał, że na pewno powinien znaleźć się tam, na przykład dramat Słowackiego. Zwrócił także uwagę na to, iż nie należy powtarzać lektur ze szkoły podstawowej, gdyż „*one w sposób konieczny muszą już być na stałe w pamięci ucznia*”⁹².

Członkowie Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza⁹³ zwrócili uwagę na to, iż sprawa doboru lektur zawsze będzie przedmiotem dyskusji i sporów, gdyż łączy się ona z problematyką wartości ideowych, narodowych i estetycznych, które mają charakter pluralistyczny. Jednakże pomimo wielu trudności, listę taką można zbudować bez większych zastrzeżeń. Są bowiem w literaturze polskiej utwory, które zachowały trwałą wartość i są znakiem kultury, która łączy wszystkich Polaków. Członkowie Towarzystwa podkreślili, iż lektura zaproponowana w minimum była za mała, na przykład wśród utworów okresu romantyzmu nie było dramatów Słowackiego, a hasło „wybór wierszy Mickiewicza, Słowackiego...” było zbyt ogólnikowe.

Natomiast Barbara Kryda⁹⁴ zwracała uwagę na pewne ustalenia, którymi należałoby się kierować przy budowaniu kanonu lektur. Podkreśliła, że młodzież ma możliwość przeczytania ograniczonej liczby tekstów i pogłębionej ich interpretacji, zwłaszcza, jeśli chodzi o powieści i dramaty. Nie należało także lekceważyć zjawiska rozprzestrzeniania się kultury audiowizualnej, a co za tym idzie nieczytania przez uczniów książek. Dlatego Kryda stwierdziła, że szkoła powinna przede wszystkim kształcić sztukę czytania na wybranych fragmentach utworów, poprzez które da się rozbudzić ciekawość i głębszą refleksję a w efekcie zachęcić zainteresowanych do przeczytania całości utworu. Ważnym zadaniem jest także dokonywanie aktualizacji przesłania literackiego lektury. Autorka miała nadzieję, że w tych kierunkach będzie się rozwijała polonistyka szkolna i tak też się stało, co wykażę w dalszej części pracy.

⁹² Tamże, s. 507.

⁹³ Oświadczenie Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Zarząd Główny, „Polonistyka” 1992, nr 9.

⁹⁴ Barbara Kryda, „Szukanie rdzenia wspólnych treści”, „Polonistyka” 1992, nr 9.

Od wprowadzenia w Polsce w 1989 roku struktur demokratycznych zaczął się rozwijać proces reform. Jedną z nich było gruntowne zreformowanie edukacji. W latach 1989-1998 polskie szkolnictwo poddane zostało zarówno strategii oddolnego, jak i odgórnego, reformowania oraz ulegało zmianom jakościowym. Reformy naprawcze zapoczątkował pierwszy w III RP minister edukacji, prof. Henryk Samsonowicz (1989-1991), który zdemontował socjalistyczny system oświatowy, zachęcając społeczeństwo do tworzenia szkół niepaństwowych (prywatnych, społecznych i wyznaniowych), preferując odejście władzy państwowej od centralistycznego formułowania kierunków polityki oświatowej, planów i programów nauczania, i powodując wyeliminowanie z programów szkolnych indoktrynacji politycznej i ideologicznej (usunięcie białych plam z podręczników historii, języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie).

W dalszym ciągu jednak obowiązywały programy nauczania z góry narzucone przez władze oświatowe, z realizacji których nauczyciel był rozliczany.

3. Słowacki w programach nauczania w okresie reformy oświaty

Od 1999 roku przestał już obowiązywać monopol centrali w kształtowaniu oświaty. Z programów nauczania zaczęto usuwać treści o charakterze ideologicznym. Radykalnej zmianie zaczęły ulegać treści programowe z wielu przedmiotów. W nowych podręcznikach literatury ustanowiono nową hierarchię wartości dzieł literackich.⁹⁵

Obecna reforma oświaty spowodowała jednak cięcie godzin języka polskiego w klasach IV-VI o połowę (przydzielono 6 godzin na blok humanistyczny). Jeszcze mniej godzin jest w gimnazjum i liceum- od czterech do pięciu godzin tygodniowo. Zasadniczym aktem prawnym, który reguluje działania edukacyjne jest

⁹⁵ E. Szkoda, „Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1932-1999”, [w:] „Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku”, praca zespołowa pod red. P. Kowolika, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s.17.

M.S. Szymański, „Polskie społeczeństwo i szkoła w dobie przełomu”, [w:] „Szkoła i pedagogika w dobie przełomu”, pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”, s. 214.

W. Turnowiecki, „Edukacja a proces transformacji w Polsce u progu lat dziewięćdziesiątych”, [w:] „Szkoła i pedagogika w dobie przełomu”, pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M.S. Szymańskiego, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”, s. 200.

„Podstawa programowa”. Zmienione zostały także zasady dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania.

Dlaczego właściwie zaczęto wdrażać kolejną reformę oświaty? Odpowiedź na to pytanie przynosi nam tekst Bożeny Chrzęstowskiej zatytułowany „O nową koncepcję nauczania”⁹⁶. Autorka uważa, że powodem wprowadzenia reformy była nieskuteczność tradycyjnego nauczania, a wcześniejsze reformy nie przynosiły zmian, bowiem cały czas bazowano na chronologicznym układzie programu, który nakazywał uczenie historii literatury, a nie wymyślono innej zasady strukturyzowania programu. Autorka stwierdziła, że teraz stało się to koniecznością, gdyż nie pomieści się całej historii literatury w ciągu trzech lat. Jednak jak się okaże w dalszej części pracy, niektóre programy do zreformowanego liceum w dalszym ciągu preferują chronologiczny układ nauczania. Chrzęstowska wymieniała także negatywne skutki takiego nauczania, a mianowicie stwierdziła, że absolwenci liceów nie umieli rozpoznać konwencji i czasu powstania danego utworu i mylili nazwy epok. Czas jednak pokazał, iż absolwenci zreformowanego liceum, moim zdaniem, mają dalej te same problemy. I choć założenia podstawy programowej nie wprowadzają chronologii, nauczyciele w szkołach średnich, przyzwyczajeni do takiego właśnie nauczania, w dalszym ciągu preferują uczenie historii literatury, sporadycznie organizując lekcje poświęcone analizie i samodzielnej interpretacji tekstów przez uczniów. Niestety, podręczniki także w większości zachowały chronologiczny układ.

Począwszy od 1999/2000 roku w szkole podstawowej i gimnazjum, a od 2002/2003 w szkołach średnich nauczyciele decydują o tym, jakie programy nauczania będą obowiązywały w ich szkołach. Nie oznacza to bynajmniej dowolności, to właśnie bowiem wspomniana „Podstawa programowa” precyzuje zadania edukacyjne oraz zawiera kanon podstawowych treści nauczania z poszczególnych przedmiotów.

Na rynku wydawniczym z chwilą wprowadzenia reformy do szkół ukazało się dość dużo programów nauczania i podręczników. Na stronie MENiS⁹⁷ znajdziemy wykaz 30 programów dopuszczonych do użytku szkolnego w gimnazjum i 77 podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego w gimnazjum, natomiast w liceum 25 programów dopuszczonych do użytku szkolnego

⁹⁶ Bożena Chrzęstowska, „O nową koncepcję nauczania”, „Polonistyka” 2002, nr 6.

⁹⁷ <http://www.menis.gov.pl/oswiata/programy/programy/gimn.html> 2004-03-01. 143961 bytes.

i wykaz 58 podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego w „nowej strukturze”.

Jeśli przyjrzymy się bliżej „Podstawie programowej” z języka polskiego we fragmencie opisującym treści literackie, łatwo zauważymy, że jest to tylko lista autorów, często bez podawania konkretnych utworów. Kanon lektur został ograniczony do minimum w gimnazjum i liceum. Znikły z niego pozycje zaliczane do klasyki literatury polskiej. Stało się tak między innymi z twórczością autora „Kordiana”.

Spróbuję zatem w dalszej części pracy pokazać, jak wygląda obecność Słowackiego w polskiej szkole w okresie reformy oświaty (1990-2005).

Śledząc program nauczania sprzed reformy, łatwo zauważyć, że zalecał on opracowanie większego zakresu utworów Słowackiego. „Program szkoły podstawowej Język Polski klasy IV-VIII” z 1990 roku proponował opracowanie takich pozycji, jak „W pamiętniku Zofii Bobrówny”, „Balladyna” (wybrane fragmenty), „Testament mój” i „Hymn o zachodzie słońca”⁹⁸.

Natomiast „Podstawa programowa dla szkół podstawowych” w dziale *Lektura* nie wymienia w ogóle zestawu lektur, z którymi musieliby być obligatoryjnie zapoznani wszyscy uczniowie. Podstawa zawiera jedynie ogólne sformułowania „*utwory zaproponowane przez uczniów i nauczyciela (w całości po dwa duże teksty literackie w klasie IV, po trzy w klasach VI, VI), utwory prozatorskie i poetyckie wprowadzające w polską tradycję i współczesność literacką-stosownie do możliwości i potrzeb uczniów(...)*”.⁹⁹

Nie uważam, aby aż taka dowolność w doborze lektur przez nauczyciela sprzyjała wprowadzaniu uczniów w tradycję literacką. A jeśli już miałoby tak być, to czym się ma kierować nauczyciel przy wyborze takiej a nie innej pozycji lekturowej? Najczęściej o tym wyborze decyduje zawartość biblioteki szkolnej lub przyzwyczajenia nauczycieli, którzy pomimo tak dużej dowolności, zalecają czytanie lektur obowiązujących w nieaktualnych programach, gdyż mają gotowe schematy na ich opracowanie. Niestety, mało nauczycieli pochyla się na nowo nad tekstem literackim, który jest traktowany jak arcydzieło. Tymczasem nie można powiełać

⁹⁸ „Program szkoły podstawowej Język Polski klasy IV-VIII”, WSiP, Warszawa 1990 (dla porównania dodam, iż zalecał on opracowanie 10 różnych utworów A. Mickiewicza).

⁹⁹ Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz U z dnia 9 maja 2002 r., poz. Nr 51).

ciągle tych samych lekcji, gdyż grozi to schematyzmem, nudą i udawaniem, że cele dydaktyczne zostały spełnione.

„Podstawa programowa z języka polskiego w gimnazjum” obejmuje cele edukacyjne, zadania szkoły, treści nauczania, osiągnięcia i lekturę. W jej drugim punkcie odnajdujemy wybrane utwory z klasyki polskiej, a wśród nich pojawia się nazwisko Juliusza Słowackiego. Podstawa zaleca opracowanie „Balladyny” we fragmentach. W momencie, kiedy nauczyciel ograniczy się do realizacji „Podstawy”, uczniowie czytają tylko ten utwór. Dodajmy, że najczęściej jest to fragment ukazujący scenę zabójstwa Aliny. W ten sposób w świadomości wielu uczniów „Balladyna” pozostaje utworem tylko o siostrzanym zabójstwie.

Usunięcie trzech pozycji z lektury obowiązkowej w „Podstawie programowej” w przypadku twórczości Słowackiego stanowi bardzo poważną redukcję, tym bardziej, że były to tylko cztery utwory niewielkich rozmiarów.

Obecna „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół ponadpodstawowych” w dziale *Lektura* nie wymienia konkretnych utworów Słowackiego, pojawia się tylko ogólnie sformułowane hasło „wybrane sceny z dramatów romantycznych i wybór poezji romantycznej” i tu obok nazwiska Krasińskiego i Norwida pada nazwisko Słowackiego. Podstawa ta w treściach nauczania wyszczególnia treści dla profilu humanistycznego, ale w doborze lektur sytuacja nie ulega zmianie.¹⁰⁰

Z sześciu wybranych przeze mnie programów dwa zrezygnowały z przyporządkowania tekstów do poszczególnych klas. Są to „Do Itaki” Wydawnictwa Znak (nr DKW-4014-237/99)¹⁰¹ oraz „To lubię!” Wydawnictwa Edukacyjnego” (nr DKW-4014-128/99).¹⁰² Autorzy programu „Do Itaki” proponują następujące kręgi tematyczne: w klasie I „Z XX i XXI wieku”, w klasie II- „Z Panem Cogito”, w klasie III- „W rodzinnej Europie”. Treści nauczania ułożone są w kolejne cykle, natomiast w obrębie każdego cyklu materiał przedstawiony jest linearnie. Jednym z celów szczegółowych, które założyli sobie autorzy, jest między innymi czytanie literatury pięknej i przygotowanie do odbioru dzieła literackiego. W dziale *Lektury* autorzy

¹⁰⁰Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz U z dnia 9 maja 2002 r. , poz. Nr 51).

¹⁰¹Gabriela Olszowska przy współpracy Tadeusza Garsztki i Zuzanny Grabowskiej, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „Do Itaki”*, Znak, Kraków 1999.

¹⁰²Maria Jędrychowska, Zofia Agnieszka Kłakówna, Halina Mrazek, Marta Potaś, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „To lubię!”*, Kraków 2000, Wydawnictwo Edukacyjne.

zamieścili alfabetyczną listę lektur (także tych zalecanych przez „Podstawę programową”). Nie przyporządkowali tekstów do poszczególnych klas, pozostawiając ten wybór nauczycielowi. Wśród propozycji utworów Słowackiego znajdziemy fragment „Balladyny” (akt I i V) i jego poezje bez wskazywania konkretnych tytułów. W dalszej części autorzy programu przedstawiają wariant rozkładu lektur dłuższych i na przykład czytanie fragmentu „Balladyny” zalecają w klasie III. Wśród przewidywanych osiągnięć ucznia wymieniają, między innymi znajomość podstawowych informacji z biografii różnych pisarzy, wśród nich znajduje się nazwisko Słowackiego. Znajomość biografii ma przygotować uczniów do zrozumienia procesu historyczno-literackiego.

Program Wydawnictwa Edukacyjnego „To lubię!” ma charakter podmiotowy. Daje nauczycielowi dużą swobodę w dobieraniu materiału i proponowanej problematyki. Nie narzuca konkretnych tekstów. Szczegółową wykładnią tego programu są podręczniki dla ucznia i nauczyciela. Materiał nauczania ułożony jest w kolejne cykle, zatem program ma charakter spiralny. W dziale *Zasady porządkujące dobór treści i ich strukturyzacja* nauczyciel znajdzie informacje o doborze tekstów literackich i nieliterackich. Autorzy preferują teksty kultury z adresatem uniwersalnym, a ich wyboru dokonują ze względu na wysokie walory estetyczne. Nie narzucają konkretnych tytułów. Natomiast w każdej klasie przedstawiona jest lista tekstów, z których warto wybierać (listę taką znajdzie także uczeń w podręcznikach dla poszczególnych klas). Na liście tej znajdują się także lektury zalecane przez „Podstawę programową”. Wśród 81 propozycji do przeczytania przez uczniów odnajdziemy tylko jeden utwór Słowackiego - „Balladynę”. Wśród oczekiwanych rezultatów po klasie trzeciej odnajdziemy, między innymi takie, jak: „wygłaszanie z pamięci wierszy i fragmentów prozy”, co znalazło swoje odzwierciedlenie w przypadku twórczości Słowackiego¹⁰³. Uczniowie mają także osiąść umiejętność wyszukiwania informacji o autorach tekstów kultury, prezentowanych w podręcznikach (czy wszystkich?), a co za tym idzie, potrafić usytuować w czasie twórczość poznawanych autorów prezentowanych w podręcznikach. Jeśli chodzi o znajomość biografii różnych twórców, autorzy

¹⁰³O czym pisać dokładniej przy omawianiu podręczników tego wydawnictwa.

programu zakładają, iż uczeń klasy III będzie umiał sformułować ad hoc informację na temat, między innymi Słowackiego¹⁰⁴.

Autorzy programu „Zrozumieć słowo” wydawnictwa Arka (nr DKW-4014-204/00)¹⁰⁵ materiał nauczania rozpisali w układzie spiralnym. Podobnie jak twórcy programu „To lubię!” pozostawili nauczycielowi dużą swobodę w projektowaniu procesu kształcenia, a szczegółowe wyjaśnienie programu nauczyciel odnajdzie w podręcznikach dla ucznia i nauczyciela. Wśród celów kształcenia i wychowania autorzy wymieniają kształcenie motywacji do czytania, dbałość o kontakt uczniów z literaturą wysoką. Program został podzielony na trzy działy: kształcenie językowe, literackie i kulturowe. Zagadnienia ułożone są wokół następujących haseł: człowiek, świat, historia. W dziale *Kształcenie literackie* autorzy zamieścili listę lektur, która jest znacznie rozszerzona w stosunku do „Podstawy programowej”. Propozycje czytania utworów Słowackiego autorzy przewidują w klasie II. Znalazła się tu zalecana przez „Podstawę programową” „Balladyna” we fragmentach oraz wiersz „Testament mój”. Jeśli chodzi o biografie twórców, autorzy sugerują wprowadzanie w każdej klasie informacji o dokonaniach przeszłości i jej twórcach. Wygłaszanie tekstów poetyckich ze zwróceniem szczególnej uwagi na rolę i charakter podmiotu mówiącego przewidziane jest w klasie III. Wśród zakładanych osiągnięć uczniów kończących klasę III, autorzy wymieniają takie, jak: znajomość i rozumienie tekstów literackich i innych tekstów kultury ważnych dla poczucia tożsamości i przynależności narodowej.

Program „Świat w słowach i obrazach” WSIP nr (DKW-4014-72/99)¹⁰⁶ jest kontynuacją treści kształcenia zawartych w programie dla szkoły podstawowej pt. „Słowa jak klucze”. Treści nauczania podzielone są na działy: „Słuchanie”, „Mówienie”, „Czytanie tekstów słownych i odczytywanie innych tekstów kultury”, „Pisanie”, „Nauka o języku”. Układ treści ma charakter spiralny. Jednym z celów nauczania, jaki wymieniają autorki, jest, między innymi przygotowanie do odbioru dzieła literackiego i innych tekstów kultury we wzajemnych kontekstach oraz umożliwienie odkrywania i rozumienia wartości uniwersalnych w literaturze. Lista lektur ułożona jest według kręgów tematycznych, skupionych wokół takich wartości,

¹⁰⁴ Poza tym autorzy wymieniają takie nazwiska: Kochanowski, Krasicki, Mickiewicz, Norwid, Fredro, Prus, Sienkiewicz, Reymont, Żeromski, Baczyński, Miłosz, Herbert, Szymborska.

¹⁰⁵ Anita Gis, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*, Poznań 1999, Arka.

¹⁰⁶ Teresa Bugajska, Maria Gudro, Małgorzata Małachowska, Elżbieta Tomińska, Grażyna Witak-Wcisło, Teresa Zawisza Chlebowska, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „Świat w słowach i obrazach”*, Warszawa 1999, WSiP.

jak miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, patriotyzm, wolność, godność, wierność, altruizm, tolerancja, honor i obejmuje także tytuły zawarte w „Podstawie programowej”. Autorki pozostawiają nauczycielowi swobodę w wyborze i kolejności omawiania lektur, choć konkretne tytuły przyporządkowują do poszczególnych klas. Wśród propozycji utworów Słowackiego w klasie II znajdziemy wiersze „Testament mój” i „Hymn” („Smutno mi, Boże...”), natomiast w klasie III fragment „Balladyny”. W osiągnięciach uczniów kończących klasę III autorki wymieniają, między innymi wygłaszanie w sposób twórczy różnorodnych tekstów z pamięci, czytanie tekstów literackich, dostrzeganie związków utworu z biografiami twórców i czasem historycznym, przy czym nie podają konkretnych nazwisk.

Autorzy programu „Stentor- Kto czyta, nie błądzi” (nr DKW-4014-143/99)¹⁰⁷ już we wstępie zaznaczają, że „w doborze tekstów do realizacji tego programu należy kierować się następującymi kryteriami: ich poziom ma być dostosowany do możliwości intelektualnych, zainteresowań młodzieży, teksty mają mieć wysokie walory artystyczne, różnorodnie prezentować wartości etyczne i wreszcie mają przedstawiać wszystkie podstawowe gatunki i formy literackie (...).¹⁰⁸

Kręgi tematyczne zaproponowane przez autorów tego programu w kolejnych latach powtarzają się, a skupiają się wokół hasła „człowiek”. W drugiej części programu nauczyciel znajdzie proponowane teksty kultury z podziałem na poszczególne klasy. Są to jednak w większości tytuły przewidziane w „Podstawie programowej”, natomiast o doborze innych ma zdecydować nauczyciel. W klasie I pojawia się hasło *Literatura faktu i publicystyka :biografia pisarza*, ale bez wskazywania konkretnych nazwisk. W klasie II natomiast autorzy sugerują lekturę biografii wybitnego Polaka. Wybór pozostawiają nauczycielowi. W „Osiągnięciach koniecznych” po realizacji materiału nauczania poszczególnych klas autorzy wymieniają między innymi znajomość tekstów tradycji w zakresie określonym przez program. Tenże program nie zaleca nawet lektury fragmentu „Balladyny” (choć nakazuje to „Podstawa programowa”).

Materiał nauczania w programie Wydawnictwa Juka „Przez labirynt” autorstwa Marii Bartosiewicz, Bożeny Gorskiej, Grażyny Sekulskiej i Krzysztofa

¹⁰⁷ Alina Kowalczykowa, Teresa Marciszuk, Piotr Marciszuk, Krzysztof Mrowcewicz, Józef Porayski-Pomsta, „Program nauczania języka polskiego w gimnazjum „Stentor2-Kto czyta, nie błądzi”, Warszawa 1999, STENTOR.

¹⁰⁸ Tamże, s. 5.

Wieleckiego(nr (DKW-4014-75/00)¹⁰⁹ został ujęty w kręgi tematyczne, prezentowane, rozbudowywane i wzbogacane w kolejnych latach nauki. Układ materiału jest eklektyczny z przewagą spiralnego, autorzy bowiem wiążą zagadnienia występujące w tekstach z problematyką zaproponowaną w programie klas IV-VI szkoły podstawowej¹¹⁰. Materiał nauczania został ułożony w trzy kręgi tematyczne. W klasie I uczniowie analizują utwory, w których problematyka koncentruje się na różnych wzorcach osobowych. W klasie II tematyka dotyczy antropologii kultury. Tutaj autorzy proponują zarówno teksty kultury wysokiej, jak i masowej. Materiał w klasie III oscyluje wokół tematu związanego z podróżami. Twórcy programu mocno podkreślają, iż *„kręgi tematyczne nie powinny dostarczać pokusy wprowadzania w tok nauczania porządku chronologicznego. W podręczniku materiał został uporządkowany problemowo i tak należy go traktować w dydaktyce. Lekcje języka polskiego w gimnazjum nie mogą się przekształcać w nauczanie historii literatury(...)”*¹¹¹. W dziale *Materiał nauczania – kręgi tematyczne* materiał ten został podzielony na poszczególne klasy. W tej części programu nauczyciel odnajdzie tabelę ułożoną według haseł: *problematyka, przykładowe teksty kultury, cele dydaktyczne*. Fragment „Balladyny” przewidziany jest do realizacji w klasie I. Znajdziemy go w dziale zatytułowanym „Pozostać człowiekiem”. Autorzy programu nie proponują innych tekstów Słowackiego ani w klasie I, ani też w klasie II i III. W dalszej części zamieszczone są propozycje lektur do przeczytania w całości, ale nie znajdziemy tu utworów autora „Kordiana”.

Zupełnie inny charakter ma program Wydawnictwa Szkolnego PWN zatytułowany „Świat człowieka” autorstwa Krystyny Starczewskiej, Marty Ługowskiej, Ewy Korulskiej, Anny Dzierzgowskiej, Piotra Laskowskiego i Barbary Nartowskiej (nr DKW-4014-82/99)¹¹², obejmuje on bowiem blok przedmiotów humanistycznych: historię, język polski, kulturę i tradycję, wychowanie obywatelskie, edukację filozoficzną, czytelnictwo i medialność.

¹⁰⁹ Maria Bartosiewicz, Bożena Gorska, Grażyna Sekulska, Krzysztof Wielecki, *Program nauczania w klasach I-III gimnazjum Język polski „Przez labirynt”*, Warszawa 200, Wydawnictwo Juka.

¹¹⁰ Rzadko jednak zdarza się, aby uczeń gimnazjum pracował z podręcznikami tego samego wydawnictwa, jakie obowiązywały w szkole podstawowej.

¹¹¹ Tamże, s. 15.

¹¹² Krystyna Starczewska, Marta Ługowska, Ewa Korulska, Anna Dzierzgowska, Piotr Laskowski, Barbara Nartowska, „Świat człowieka” Program bloku humanistycznego dla gimnazjum, Warszawa 1999, Wydawnictwo Szkolne PWN.

Materiał nauczania ułożony jest według dwóch zasad: chronologicznej, co jest nowością na tym poziomie nauczania, oraz problemowej. Klasa pierwsza obejmuje starożytność i średniowiecze, klasa druga renesans, oświecenie i romantyzm, klasa trzecia świat między wojnami i współczesność. Autorzy każdą epokę prezentują z siedmiu różnych punktów widzenia. I tak dział „*W świecie faktów*” i „*W świecie idei*” zalecają do realizacji przez historyków. Działy „*W świecie fantazji*”, „*W świecie emocji*” i „*W świecie kreacji*” przez polonistów. I w tych właśnie częściach odnajdzie nauczyciel proponowane dzieła literackie. Natomiast działy „*W poszukiwaniu prawdy*” i „*Jak żyć?*” autorzy zalecają do realizacji polonistom lub filozofom, ponieważ teksty tu zawarte są filozoficznym i etycznym komentarzem do epoki i zachętą do stawiania pytań.

Nasuwa się pytanie, jakie treści odnajdzie polonista w poszczególnych działach. Otóż „*W świecie fantazji*” „*odśłania typowy dla każdej z epok sposób mitologizowania rzeczywistości*”¹¹³. Dział „*W świecie emocji*” pokazuje dzieła literackie i dzieła sztuki każdej epoki, w których utrwalone zostały podstawowe uczucia ludzkie: miłość, lęk i radość. Autorzy sugerują, aby podczas omawiania tych tekstów uczeń mógł odnaleźć to, co jest typowe dla danej epoki, ale jednocześnie jest uniwersalne. I wreszcie „*W świecie kreacji*” prezentowane są charakterystyczne dla omawianej epoki postawy twórców, ich dzieła i najbardziej popularne środki artystycznego wyrazu. Twórcy programu nie narzucają kolejności omawiania i interpretowania dzieł, sugerują jedynie, iż „*podstawą każdej lekcji powinien być tekst literacki lub dzieło sztuki*”¹¹⁴. Zwracają też uwagę na to, że wśród wielu metod nauczania bardzo ważne jest opanowanie tekstów na pamięć i prowadzenie dzienniczków lektur.

W każdej części programu znajdzie nauczyciel biogramy (gdyż, jak uważają autorzy- „*poznając sylwetki wielkich ludzi uczeń zyskuje świadomość, że człowiek sam stwarza swój świat*”¹¹⁵ oraz listę filmów, które mogą stanowić ilustrację epoki.

Na klasę drugą przypada epoka nowożytna. W części czwartej, zatytułowanej „Czas romantycznego buntu”, zamieszczone zostały treści związane z romantyzmem.

¹¹³ Tamże, s. 9.

¹¹⁴ Tamże, s. 10.

¹¹⁵ Tamże, s. 11.

A jakie teksty Słowackiego proponują autorzy programu? W dziale drugim „*W świecie idei*” w punkcie pierwszym „*Idea walki o wolność*” pojawia się wiersz „Sowiński w okopach Woli”. W dziale „*W świecie emocji*”, w punkcie zatytułowanym „*Bunt*”, zamieszczony jest fragment „Kordiana” (monolog w podziemiach katedry Św. Jana), w punkcie „*Miłość do ojczyzny*” – Hymn („Smutno mi, Boże...”) i „W pamiętniku Zofii Bobrówny”, w dziale „*W świecie kreacji*” w punkcie „*Bunt przeciwko konwencjom sztuki klasycznej. Romantyczne gatunki literackie i ich specyfika*” zaproponowana jest „Balladyna”, w poroździe „*Artysta romantyczny. Poeta - wieszcz narodowy*” zamieszczony jest „Testament mój”.

Wśród biogramów ludzi, które warto znać, odnajdziemy także biogram Słowackiego. Na zakończenie autorzy udzielają wskazówek dotyczących korzystania z programu. Odnajdziemy tu także przykładowe scenariusze lekcji. Cały program należy uznać za cenną propozycję dydaktyczną.

Podobnie jak w gimnazjum, tak i w liceum nauczyciel ma dość duży wybór programów nauczania (obecnie 25). Ich autorzy bardzo różnie traktują twórczość Słowackiego.

Na przykład program autorstwa Bogusława Kołcza, Jadwigi Kowalikowej, Urszuli Żydek-Bednarczuk „*Barwy epok*” składa się z dwóch części: *Kultura i literatura* i *Nauka o języku*. Budowę programu wyznaczają ramy historycznoliterackie i konteksty kulturowe. Uwzględnia lekturę zawartą w „*Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników*”, a także zaleca wprowadzenie innych utworów uzupełniających. Program nosi nazwę „*Barwy epok*”, gdyż „jak twierdzą autorzy, *nie da się uciec od chronologii w czytaniu i nauczaniu literatury*”.¹¹⁶ Autorzy rezygnują z wykładu na rzecz tekstów źródłowych. Pojawiają się także nawiązania do innych tekstów i konteksty, które umożliwiają dojrzały odbiór dzieł sztuki. Jednym z celów edukacyjnych jest poznawanie przez uczniów arcydzieł kultury narodowej i światowej oraz przekonanie ucznia o wadze i znaczeniu arcydzieł literackich. Treści nauczania podzielone są na poszczególne klasy. Klasa I obejmuje starożytność-oświecenie, klasa II romantyzm-Młodą Polskę, klasa III - dwudziestolecie międzywojenne-literaturę współczesną. W treściach nauczania w klasie II znajdziemy

¹¹⁶ Bogusław Kołcz, Jawiga Kowalikowa, Urszula Żydek-Bednarczuk, „*Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym „Barwy epok”, Warszawa 2002, WSiP, s. 6.*

podział na rozdziały zatytułowane *Barwy epok* (praca z tekstem źródłowym), *Dzieła-arcydzieła* (odbior i rozumienie tekstów, hierarchia wartości). W tym dziale autorzy zamieścili propozycje lekturowe podzielone na literaturę powszechną i polską. Jeśli chodzi o twórczość Słowackiego, znajdziemy tu następujące propozycje: „Kordian”- przemiany bohatera romantycznego, moc i słabość, winkelriedyzm; liryki, w tym „Grób Agamemnona”- patriotyzm bolesny, rozdrapywanie ran, inspiracje antyczne, autotematyzm. W dalszej części pojawia się dział: *Konteksty, problemy, pytania* (korespondencja epok i sztuk), a w nim propozycję analizy „Beniowskiego” (fragmenty). Następny dział to *Kultura wysoka-kultura masowa* (odwołania do utworów znanych uczniom bądź prezentowanych we fragmentach). Pojawiają się tu, między innymi dzieła Słowackiego na scenie i na ekranie: „Kordian”-widowisko TV w reżyserii Jana Englerta, „Sen srebrny Salomei” i „Ksiądz Marek”—widowiska TV w reżyserii K. Nazara, widowisko TV pt. „Anhelli” w reżyserii Grzegorza Królikiewicza i „Mazepa” –film w reżyserii Gustawa Holoubka.

W dziale *Sąd nad epoką* znajdziemy teksty źródłowe do charakterystyki epoki.

Autorzy zakładają, iż uczeń kończący klasę III, zna i rozumie treści oraz problematykę lektury obowiązkowej, wykazuje orientację w wybranej lekturze i omawianej na lekcjach, potrafi umiejscowić dzieło literackie na tle epoki, porządkować zjawiska literackie według zasady chronologicznej, rozpoznać czas powstania utworu na podstawie obrazu kultury materialnej, obyczajowej, konwencji, stylu i języka, zna biografie najważniejszych pisarzy, między innymi Słowackiego, potrafi wskazać kontekst biograficzny utworu.

Autorzy programu „Pamiętajcie o ogrodach”- Andrzej Markowski, Włodzimierz Paszyński i Tomasz Wroczyński (nr DKOS-4015-16/02)¹¹⁷ odstąpili od klasycznego podziału na epoki, ale w dalszym ciągu zachowali chronologię w prezentowaniu materiału nauczania. Zjawiska kultury przedstawiają w wymiarze uniwersalnym. Wychodząc z założenia, że w toku dotychczasowej nauki uczniowie mieli już styczność z większością arcydzieł polskich¹¹⁸, listę lektur poszerzyli minimalnie. Zwrócili uwagę na klasyczną literaturę powszechną i współczesną.

¹¹⁷ Andrzej Markowski, Włodzimierz Paszyński, Tomasz Wroczyński, *Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym „Pamiętajcie o ogrodach”*, Warszawa 2002, WSiP.

¹¹⁸ Niestety, „Podstawa programowa” dla gimnazjum nie zapewnia uczniom styczności z większością arcydzieł, patrz: „Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz U z dnia 9 maja 2002 r., poz. Nr 51).

Nacisk położyli na problemowe ujmowanie zagadnień. Program został podzielony na trzy części. W klasie I materiał nauczania obejmuje dzieje kultury i literatury od starożytności do początku XIX wieku, część druga przedstawia wiek XIX i początek XX, część trzecia-czasy najnowsze. Zadaniem tego programu, jak piszą autorzy, jest „poprzez odwoływanie się do przeszłości-pokazać współczesność, świat, który będzie teraźniejszością maturzystów”¹¹⁹ Jednym z celów edukacyjnych programu jest poznanie dzieł literackich wchodzących w skład dziedzictwa polskiej, europejskiej i światowej kultury. Treści nauczania zostały podzielone na rozdziały. W klasie II w dziale zatytułowanym *Dzieje kultury i literatury w XIX i XX wieku* autorzy proponują *Topos wędrówki w literaturze* i tu sugerują „Kordiana” (akt II) i „Beniowskiego”. W *Kostiumach średniowiecza* wybór między innymi liryki Słowackiego. W „Ideach uniwersalnych i polskim mesjanizmie”- „Kordiana” (motyw Winkelrieda); w „Historycznych rozrachunkach”- wybór pism Słowackiego (na przykład „Grób Agamemnona”, „Kordiana”, „Lillę Wenedę”, „Samuela Zborowskiego”); w „Romantycznych klimatach”- „Balladynę”. Ponadto- w zakresie rozszerzonym kształcenia literackiego-autorzy proponują dodatkowo opracowanie „polemiki Krasieński-Słowacki, tj. tekstów: „Psalmy przyszłości” i „Do autora Trzech Psalmów”, a także poematu „Lambro”. Autorzy postulują, iż w wyniku realizacji treści nauczania uczeń winien odczytywać teksty z kanonu lektur zarówno w ich macierzystym, jak i współczesnym kontekście interpretacyjnym.

Z kolei głównym założeniem programu „Dialog ze światem” autorstwa Adama Regiewicza (nr DKOS-4015-130/02)¹²⁰ jest jego antropologiczny charakter edukacji literackiej. Zarówno treści jak i metody pracy przedstawione w programie podkreślają podmiotowość człowieka. Autor proponuje, aby dzieło literackie osadzić w realiach epoki, jak twierdzi bowiem „*czym jest tekst bez swego kontekstu, czym interpretacja bez próby uchwycenia mentalności twórcy i środowiska, w którym dzieło powstaje?*”¹²¹

Zatem program łączy układ chronologiczny i problemowy w powiązaniu z historią kultury i sztuki. Natomiast w obrębie poszczególnych epok program przyjmuje układ problemowy. Cele nauczania zawarte w programie są zgodne z

¹¹⁹ Tamże, s.6.

¹²⁰ Adam Regiewicz Program nauczania języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony) „Dialog ze światem”, Kraków 2002, Wydawnictwo Literackie.

¹²¹ Tamże, s. 5.

celami nauczania zawartymi w „Podstawie programowej”. Treści nauczania rozpisane są na zakres podstawowy i rozszerzony. Zakres podstawowy zawiera treści wyznaczone przez „Podstawę programową”, określa wymagania konieczne, natomiast zakres rozszerzony zawiera propozycję tematów fakultatywnych. W treściach nauczania pojawia się też zapis- *dialogiczność tekstu*. W tej części nauczyciel znajdzie różnorodne teksty kultury, takie jak- na przykład- obrazy, rzeźby czy inne teksty popularnonaukowe. Ponadto nauczyciel znajdzie tu sugestie, jak pracować z programem oraz jak wybierać materiał z zakresu rozszerzonego. Ponieważ treści nauczania rozłożone są chronologicznie, w związku z tym na klasę I przypada starożytność-oświecenie, na klasę II romantyzm-pozytywizm, na klasę III wiek XX. W tej części programu autor zamieszcza lekturę dla zakresu podstawowego, natomiast listę lektur fakultatywnych wpisuje w treści nauczania dla zakresu rozszerzonego. W każdej klasie nauczyciel odnajdzie także „cele etapowe”, zgodne z zapisami „Podstawy programowej”.

Jeśli chodzi o twórczość J. Słowackiego, autor proponuje, w ramach podstawowego zakresu kształcenia, omówienie następujących tekstów w poszczególnych działach programowych: w dziale *Człowiek wobec świata i historii*- „Kordiana”, „Grób Agamemnona”, liryki, między innymi „Hymn”, „Rozłączenie”, „Sowiński w okopach Woli” a także „Króla –Ducha”(fragmenty), poezję genezyjską; w dziale *Człowiek wobec Boga i spraw transcendentnych*-„Beniowskiego (fragmenty), poezję genezyjską „Kordiana”, „Rozłączenie”; w dziale *Jednostka a zbiorowość* - „Testament mój”, „Beniowskiego” (fragmenty), „Grób Agamemnona”. Jak widać, niektóre teksty występują w różnych działach, a wybór pozostawiony jest nauczycielowi. Dodatkowo - w zakresie rozszerzonym kształcenia- w dziale *Człowiek wobec Boga i spraw transcendentnych* autor programu proponuje omówienie „W Szwajcarii” i „Fantazego”. W całości pracy dydaktycznej Adam Regiewicz sugeruje pracę metodą poszukującą, problemową i aktywizującą ucznia. Jego propozycję programową wypada odnotować z aprobatą.

Autorka programu, zatytułowanego „Między tekstami”(nr DKOS-4015-92/02)¹²², Teresa S. Renek, już we wstępie zaznacza, iż jego adresatami powinni być nauczyciele, którzy są świadomi tego, że założenia nowej matury wymagają od

¹²² Teresa S. Renek *Program nauczania języka polskiego dla liceum i technikum „Między tekstami”*, Gdańsk 2004, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

ucznia „*kompetentnego i sprawnego odczytywania różnorodnych tekstów kultury i równie biegłego tworzenia własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych*”.¹²³

Wśród ogólnych celów edukacyjnych zakłada, między innymi rozwijanie świadomego, krytycznego odbioru dzieł kultury, natomiast w celach szczegółowych – czytanie ze zrozumieniem tekstów literackich. Autorka pragnie, aby lekcje języka polskiego nie ograniczały się tylko do pracy nad dziełem literackim, ale by łączyły różne dziedziny, pokazywały równoległość idei czy przenikanie się życia i sztuki. W dziale „*Materiał nauczania*” nie znajdziemy konkretnych treści, które należy zrealizować. Autorka operuje ogólnymi hasłami. W podrozdziale „*Doskonalenie kompetencji odbiorczych*” wyszczególnia słuchanie i oglądanie, czytanie, oglądanie i odczytywanie tekstów kultury. W podrozdziale „*Doskonalenie kompetencji nadawczych*” wymienia mówienie i pisanie. Z kolei analizowanie i interpretowanie, samokształcenie i wiedza o języku znajdują się w podrozdziale „*Doskonalenie kompetencji nadawczo- odbiorczych, doskonalenie umiejętnego posługiwania się wiedzą*”. Każda z tych kompetencji rozpisana jest na treści oraz wiedzę i umiejętności. W tym samym dziale zamieszczony został spis lektur obowiązkowych. Lektury dla poziomu rozszerzonego są propozycją autorki programu i autorów podręczników „*Między tekstami*”. Jeśli chodzi o twórczość Słowackiego, w lekturze obowiązkowej odnajdziemy wybór jego wierszy, bez podawania konkretnych tytułów, oraz „*Kordiana*”. W spisie lektur na poziomie rozszerzonym nie ma propozycji utworów Słowackiego. W spisie lektur na poziomie rozszerzonym nie ma propozycji utworów Słowackiego. Materiał lekturowy rozpisany jest chronologicznie i nie ma tu podziału na teksty literackie i inne dzieła kultury, gdyż jak pisze autorka „*zależy mi na tym, aby uczeń nieustannie był <między tekstami>*”.¹²⁴ Cały czas mocno podkreśla znaczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, decyduje ona bowiem o stopniu opanowania kolejnej umiejętności, na przykład analizy i interpretacji. W rozdziale „*Procedury osiągania celów*” nauczyciel znajdzie przykłady realizacji niektórych tematów. Na przykład pojęcie o średniowiecznym rycerzu uczeń powinien budować nie tylko na przykładzie „*Pieśni o Rolandzie*”, ale także na podstawie opisu cnót rycerskich autorstwa Jana Długosza. Autorka sugeruje również, aby porównać ideał rycerza przedstawiony w literaturze i malarstwie średniowiecznym. Postać idealnego rycerza ma też stanowić punkt odniesienia na

¹²³ Tamże, s. 24.

¹²⁴ Tamże, s. 41.

lekcjach dotyczących kultury sarmackiej albo postawy żołnierzy broniących Westerplatte. Najistotniejszą bowiem rzeczą jest, aby uczniowie zobaczyli „*jak kultura danej epoki wpłynęła na następne pokolenia, jakie etyczne i artystyczne wartości (...) trwały i oddziaływały na późniejszych twórców*”.¹²⁵ Taka realizacja tematu jest zgodna z zapisami „Podstawy programowej”. Jednym z wielu osiągnięć ucznia kończącego liceum jest porównywanie utworów literackich (z różnych epok) o podobnych motywach. Program zawiera także ciekawe propozycje oceniania odpowiedzi ustnych, pracy domowej, pracy na lekcji, aktywności, testów i notatek. Nauczyciel znajdzie tu także przykładową kartę osiągnięć ucznia.

Autorzy programu Wydawnictwa Szkolnego PWN, Jarosław Klejnocki, Jerzy Sosnowski, Dorota Zdunkiewicz-Jedynak (DKW DKOS-4015-45/02)¹²⁶, już we wstępie zakładają kształtowanie lektury kosztem wiedzy encyklopedycznej, jednocześnie nie rezygnując całkowicie z porządku diachronicznego. Wśród celów ogólnych twórcy programu wymieniają między innymi takie, jak kształtowanie kompetencji interpretacyjnych, umiejętności czytania rozmaitych tekstów kultury. Materiał nauczania został rozpisany na poszczególne klasy w postaci haseł.

Utwory Słowackiego odnajdziemy w klasie drugiej. W dziale zatytułowanym „*Pojęcie podróży inicjacyjnej*” - dla poziomu podstawowego zamieszczony został „Kordian” (akt II). Autorzy sugerują omawianie tego fragmentu wraz z „Sonetami krymskimi” Mickiewicza oraz obejrzenie filmu Wernera Herzoga „Nosferatu wampir”, natomiast dla poziomu rozszerzonego dodatkowo zalecają wybór amerykańskiego filmu „Drogi”. Przy omawianiu tych utworów nauczyciel ma się skoncentrować wokół omówienia takich zagadnień, jak inicjacja w świat jako rodzaj doświadczenia granicznego człowieka, doświadczenie świata jako forma „podróży”- w dosłownym i metaforycznym znaczeniu, kształtująca rola podróży (kontakt z inną kulturą, językiem, obyczajem) i dojrzewanie jako nabywanie doświadczeń życiowych. Natomiast pod hasłem „*Wiele wariantów tej samej biografii jako pomysł kompozycyjny utworu*” (dla poziomu podstawowego) autorzy zamieścili „Kordiana” w całości i film Krzysztofa Kieślowskiego „Przypadek”. Przy omawianiu tego działu należy wziąć pod uwagę takie zagadnienia, jak: tęsknota za otwartością” własnej biografii, filozoficzny fenomen losu, jego możliwych

¹²⁵ Tamże, s. 42.

¹²⁶ Jarosław Klejnocki, Jerzy Sosnowski, Dorota Zdunkiewicz-Jedynak, *Język polski. Program nauczania. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.

realizacji, rozważania nad wariantowością ludzkich przypadków życia (w zależności od okoliczności). Dla poziomu rozszerzonego autorzy proponują film Toma Tykera „Biegnij Lola, biegnij” i koncentrację wokół takich zagadnień, jak repertuar artystycznych chwytów stosowanych w pokazywaniu „gier biograficznych”. W dziale zatytułowanym „*Współczesne refleksy poezji romantycznej*” zamieszczone zostały następujące testy Słowackiego: „Rozłączenie”, „Hymn”, („Smutno mi, Boże...”), „Testament mój”, „Do matki”, „Grób Agamemnona”, „Pogrzeb kapitana Mayzniera”. I obok tych utworów autorzy zaproponowali omówienie takich tekstów: Stanisława Barańczaka „Wrzesień”, „Garden party”, Mickiewicza „Oda do młodości”, „Reduta Ordona”, „Do ***”, „Na Alpach w Splugen”, „Romantyczność”, „Lilie”, „Świtez”, „Do matki Polki”, „Liryki lozańskie (w całości)”, Sławomira Mrożka „Śmierć porucznika”, Jan Pietrzak „Żeby Polska była Polską”, Norwida „Ostatni despotyzm”, „W Weronie”, „Larwa”, „Nerwy”, „Pielgrzym”, „Klaskając mając obrzękłe prawice”, „Język –ojczysty”, „Coś ty Atenom zrobił, Sokratesie...”. twórcy programu sugerują, aby analizując powyższe utwory, skupić się na następujących zagadnieniach: dyskusja i polemika z romantycznymi stereotypami postawy patriotycznej i postawy zaangażowania społecznego, kontynuacja romantycznej tradycji we współczesności (kontekst okoliczności i podobieństw historycznych). Dla poziomu rozszerzonego autorzy proponują ponadto Słowackiego „Uspokojenie” i „Wyjdzie stu robotników” oraz Norwida „Fortepian Szopena” i „Bema pamięci żałobny rapsod” w wykonaniu Czesława Niemena.

W dziale poświęconym metodom nauczania autorzy zalecają, aby najpierw opisywać i charakteryzować współczesność, a w jej kształtach odnaleźć ślady historii i przeszłości. Zatem jak widać materiał programowy ułożony został na zasadzie problemowej, ale teksty źródłowe funkcjonują w porządku chronologicznym.

Dobrze, że obudowa programowa rozszerza zalecenia „Podstawy Programowej”, w przeciwnym razie znajomość twórczości Słowackiego wśród uczniów ograniczyłaby się do fragmentu dramatu wybranego przez nauczyciela. Z drugiej strony, dużo zależy od samych polonistów, gdyż żaden program nie zastąpi ich twórczej pracy. Tu zacytujmy do dziś aktualne stwierdzenia Konstantego Wojciechowskiego: „*każdy nauczyciel powinien świadomie dążyć do rozwijania w młodzieży zainteresowań. Szczególnym zadaniem polonisty jest wychować w młodzieży trwałą i głęboką relację uczuciową do języka i literatury ojczystej, do*

kultury duchowej narodu (...)”¹²⁷ i „(...) tak prowadzić lekturę, aby młodzież możliwie wiernie przeżywała czytane utwory wyobraźnią, myślą i uczuciem. Dalszym wynikiem takiej lektury będzie wykształcenie w młodzieży nie tylko zamiłowania do lektury, ale i umiejętności czytania.”¹²⁸

Bożena Chrzastowska zauważa, że po roku istnienia reformy w liceum w kwestii nauczania nie zmieniło się nic. Autorka ubolewa nad tym, że liceum nie poddało się reformie, a poloniści w dalszym ciągu preferują historycznoliteracki i chronologiczny sposób nauczania. Jednak jak widać, taki sposób w dalszym ciągu dominuje także w programach nauczania. Nauczyciele, przyzwyczajeni do pewnego stylu, bardzo rzadko rezygnują z takiego układu i nie wybierają tych programów, które zrywają z chronologią w nauczaniu. Jednak, jak sądzi Bożena Chrzastowska, świadomość tego, że na maturze kładzie się nacisk przede wszystkim na sprawdzenie umiejętności, a nie wiedzy, powinno dać polonistom wiele do myślenia. Podkreśla także, że niedobrze się dzieje, jeśli czyta się wielkie arcydzieła wyłącznie dla wiedzy o epoce, a więc dla historii literatury. Stwierdza także, że kształcenie licealne od gimnazjalnego powinno się różnić stopniem intelektualizacji procesu odbioru dzieła. *„Inna musi być hierarchia kontekstów stosowanych w odbiorze czytanych utworów; na poziomie gimnazjalnym :egzystencjalny, antropologiczny, aksjologiczny, historyczno-kulturowy; na poziomie licealnym: trzy pierwsze jak wyżej (...)”*, ale także historycznoliteracki i filozoficzny.¹²⁹

To właśnie szkoła powinna być miejscem, w którym winniśmy upowszechniać dzieła naszych twórców narodowych. Zwłaszcza dziś, w dobie dążenia do Wspólnej Europy, fakt ten nie powinien być pomijany.

W jednym z listów do matki autor „Kordiana” pisał :*„Ośm lat mając, przysięgłem Bogu w kościele katedralnym, że nie będę przed grobem moim niczego żądał, a za to za grobem o wszystko się upomnę”*.¹³⁰

Pora więc chyba upomnieć się w imieniu Słowackiego o przywrócenie mu należnego miejsca w polskiej szkole. Warto w tym miejscu przytoczyć także

¹²⁷ Konstanty Wojciechowski „Główne zasady nauczania”, fragment pracy „Wskazówki metodyczne. Język polski”, Warszawa 1923, s. 155.

¹²⁸ Tamże, s. 157.

¹²⁹ Bożena Chrzastowska, „Intelektualne podstawy edukacji polonistycznej w liceum”, *Polonistyka* 2004, styczeń.

¹³⁰ J. Mikołajtis „Niepopularny wódz ludu” (Rzecz o Juliuszu Słowackim) [w] „W roku Słowackiego” Katowice 1961, Wydawnictwo „Śląsk”, s.88.

słowa Bożeny Chrząstowskiej: „w tzw. kanonie muszą się znaleźć utwory niechętnie czytane przez młodych ludzi, ale ważne dla tradycji narodowej.”¹³¹

Jak wynika z powyższej analizy programów nauczania od zakończenia II wojny światowej do ostatniej reformy, Słowacki nie był zbyt cenionym twórcą, jeśli zestawimy go choćby z Mickiewiczem. Już bowiem pierwszy program nauczania z 1949 roku proponował dziesięć różnych utworów Słowackiego, w całości bądź we fragmentach, natomiast z Mickiewicza tych tytułów było piętnaście. Największą popularnością cieszył się „Kordian”. Był on obecny we wszystkich programach nauczania. Różne losy spotykały „Balladynę”. Do końca lat pięćdziesiątych była ona obecna w lekturze obowiązkowej. W latach sześćdziesiątych wycofano ją w ogóle z programów, po czym ponownie pojawiła się w latach siedemdziesiątych, ale już jako lektura uzupełniająca. Powtórnie wycofano ją z programu pod koniec lat siedemdziesiątych, aby przywrócić jej obecność na początku lat osiemdziesiątych w lekturze uzupełniającej. „Balladynę” wycofano definitywnie z programów nauczania w 1992 roku. Z liryków najczęściej proponowane były takie wiersze, jak „Testament mój”, „Uspokojenie” i „Rozłączenie”. Prawie cały czas na liście lektur obowiązkowych były także fragmenty „Beniowskiego”, choć pod koniec lat siedemdziesiątych zmienne były jego koleje losu, bowiem albo był w lekturze obowiązkowej, albo w uzupełniającej. Wśród obecności innych dramatów Słowackiego w programach, warto zwrócić także uwagę na popularność „Fantazego” i „Lilli Wenedy”, które przeważnie pojawiały się w lekturze uzupełniającej. Nieco mniejszym zainteresowaniem cieszyły się „Sen srebrny Salomei”, „Anelli” i „Ksiądz Marek”. Były to, jak zauważa Mieczysław Inglot, dramaty dojrzałego okresu twórczości poety, a także utwory, którym Słowacki nadał wykończony artystycznie kształt. Były to także utwory o wyraźnej tematyce społeczno-politycznej. Natomiast ciąglą obecność „Kordiana” w programie nauczania, zdaniem Ingłota, należy uznać za trafną, bowiem „ten dramat, od 1899 roku obecny na scenie polskiej, promieniuje wybitnymi kreacjami aktorskimi i wybitnymi inscenizacjami po dziś dzień, ujawnił tragizm jednostki dojrzewającej do osiągnięcia idei kierującej życiem. I jako dramat dojrzewania, i dramat idei miał szansę przemówić do świadomości ucznia”¹³². Być

¹³¹ Bożena Chrząstowska, „Intelektualne podstawy edukacji polonistycznej w liceum”, *Polonistyka* 2004, styczeń, s. 52.

¹³² Mieczysław Inglot, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczania w szkole średniej lat 1945–1980”, [w:] *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992, s. 103.

może i te powody wpłynęły na to, że i dziś, choć nieobowiązkowo, czyta się ten dramat w szkole średniej w całości. Choć na pewno wymaga innego spojrzenia na niego i odczytania go na nowo, przede wszystkim przez nauczycieli, którzy wpadli w schematyzm przy omawianiu niektórych utworów, co grozi zniechęceniem uczniów do dzieła i traktowaniem tej pozycji jako kolejnej książki, którą trzeba przerobić, ale nic z niej nie wynieść.

I tak spór o to, czy nauczać w szkole historii literatury czy też skupić się raczej na lekturze tekstów, w obecnej reformie oświaty zmierza raczej ku pytaniu, czy czytać arcydzieła w całości, czy też tylko ich fragmenty, a co za tym idzie, czy taka fragmentaryczność tekstów wyrobi w uczniach umiejętność i nawyk czytania arcydzieł literatury polskiej. Obecne zapisy w „Podstawie Programowej” dla gimnazjów i liceów- w celach nauczania- kładą nacisk na rozbudzanie motywacji czytania i rozwijania umiejętności odbioru dzieł literackich, na poznanie dzieł literackich, wchodzących w skład dziedzictwa polskiej kultury, jednak kanon lektur zaproponowany w tym dokumencie nie sprzyja rozwijaniu tych umiejętności. Można bowiem mieć wątpliwości, czy przeczytanie fragmentu „Balladyny” w gimnazjum, a w liceum fragmentu dowolnego dramatu i wybranych wierszy Słowackiego potraktować jako poznanie przez ucznia dzieł literackich tegoż autora.

Jak widać z powyższej analizy różnych programów nauczania, w gimnazjum najczęściej pojawia się propozycja omówienia wierszy „Testament mój” i Hymn („Smutno mi, Boże...”), natomiast w liceum sugeruje się czytanie „Kordiana”, „Beniowskiego” i „Grobu Agamemnona”. Poza tym sporadycznie pojawiają następujące tytuły utworów: „Lilla Weneda”, „Samuel Zborowski”, „Do autora Trzech psalmów”, „Lambro”, „Rozłączenie”, „Sowiński w okopach Woli”, fragmenty „Króla Ducha”, a także ponowne analizowanie niektórych tekstów znanych gimnazjów. Dla tak zwanego rozszerzonego poziomu kształcenia niektóre programy cełnie zalecają czytanie wybranego dramatu Słowackiego w całości.

Wydaje się, że w dobie zachłyśnięcia się przez młodzież kulturą obrazkową, przekazem telewizyjnym czy komputerem, sprawa tego, z czym uczniowie zetkną się w czasie nauki w szkole, jest bardzo ważna. Dla wielu z tych młodych ludzi kontakt z książką ograniczy się tylko do podręcznika szkolnego. Dlatego tak ważny jest w nich dobór tekstów literackich, zwłaszcza tych z klasyki literatury polskiej, ponieważ *„Wychowując dla współczesności i przyszłości nie możemy jednak zrezygnować z wiedzy o przeszłości narodowej kultury (...), (...) Rzecz*

w tym, aby z przeszłości wybrać przede wszystkim to, co świadczy o ciągłości postępowych nurtów narodowej kultury (...). Nie będziemy skazywać na zapomnienie najcenniejszych dzieł Mickiewicza, Słowackiego, Fredry, Norwida (...) ¹³³

Oczywiście trzeba zauważyć, że na strukturę podręcznika, na jego ogólny zarys i treści w nim zawarte ma wpływ program nauczania, a ten z kolei zależny jest od podstawy programowej. Należy więc chyba dobrze zrewidować zapisy w obecnej „Podstawie programowej”, abyśmy za dwa lata znów nie otrzymali dokumentu, w którym pojawi się zaledwie kilka nazwisk twórców i zalecenie czytania fragmentów ich dzieł. ¹³⁴

Jak pokazują kolejne lata reformy, zbyt duża swoboda w wyborze programów i ograniczenia tekstów literackich w zapisach „Podstawy programowej” spowodowały, iż na przykład na pytanie, o czym jest „Balladyna”, uczniowie albo nie mogą sobie w ogóle przypomnieć, czy czytali taką książkę, albo często pada odpowiedź, że o rywalizacji między siostrami. Z kolei na prośbę o podanie przykładu utworu zaliczanego do ballad, podają właśnie tytuł dramatu Słowackiego.

Niewątpliwie doskonalenie umiejętności mówienia, słuchania, czytania czy pisanie jest jednym z bardzo ważnych zadań szkoły, ale obok tych są także takie, jak kształcenie umiejętności odbioru różnorodnych tekstów kultury oraz motywowanie do poznania literatury. To ostatnie jest chyba jak na razie tylko jeden z wielu martwych zapisów na papierze. W tym miejscu sparafrazuję słowa Bogdana Nawroczyńskiego, iż w kształceniu musi być swoboda i przymus. Jeśli usuniemy pierwszy z tych momentów, zamiast kształcenia szeroko pojętego, będziemy mieli mechaniczną tresurę, jeśli usuniemy drugi, otrzymamy barbarzyński chaos. ¹³⁵

Obserwując kolejne reformy programowe, łatwo zauważyć, iż sprowadzały się one do kolejnych redukcji pozycji lekturowych, doprowadzając w zapisach

¹³³ Jan Zygmunt Jakubowski „W kręgu żywych dyskusji”, „Polonistyka”, 1961, nr 3, s. 103.

¹³⁴ W sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zleciło Instytutowi Spraw Publicznych opracowanie projektu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Przystępując do wykonania umowy Instytut Spraw Publicznych powołuje zespoły robocze do opracowania poszczególnych przedmiotów nauczania. Zostanie powołanych sześć zespołów. Od października do grudnia 2004 r. każdy zespół opracuje opisy przedmiotów należących do trziedziny kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji: 1. Nauki o kulturze duchowej (język polski, wiedza o kulturze), 2. Filologie obce (języki obce nowożytne i klasyczne, języki mniejszości narodowych lub etnicznych), 3. Nauki społeczne (historia, filozofia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości), 4. Matematyka i informatyka, 5. Przyrodznawstwo (przyroda, fizyka, astronomia, chemia, biologia, geografia), 6. Kunszty (muzyka, plastyka, technika, technologia informacyjna, wychowanie fizyczne, przysposobienie obronne).

Na temat zmian w podstawie programowej można przeczytać w artykule Krystyny Strużyny „Delikatna materia”, „Głos Nauczycielski”, 2004, nr 46, s. 1, 8-9

¹³⁵ Bogdan Nawroczyński, „O wychowaniu i wychowawcach”, Warszawa 1968, s. 131.

obecnej „Podstawy Programowej” do dużej dowolności w wyborze konkretnych tytułów. A tymczasem, jak twierdzi Maria Marcjan, *„jednolity kanon lektur szkolnych jest także, i to w wielu aspektach wspólnym terenem doświadczeń kulturowych. Kształtuje się z jego pomocą w miarę jednolity system wartości, powstaje określona świadomość literacka, odbiorca literatury poznaje różnorakie konwencje literackie”*¹³⁶. Nie można więc pomijać w tym kanonie utworów Słowackiego, wychodząc z założenia, że są to teksty trudne czy niezrozumiałe, a przede wszystkim odbierane przez młodzież jako nieaktualne i nie mające nic wspólnego z życiem. To szkoła powinna zadbać o rozwój duchowy młodego pokolenia, atakowanego ze wszystkich stron kulturą masową i kiczem. To w rękach nauczycieli spoczywa duża odpowiedzialność za to, w jaki sposób uczniowie spojrzą na utwory Słowackiego. Można bowiem bardzo szybko zniechęcić młodzież do czytania arcydzieł poprzez schematyczne ich omawianie, ale można też wspólnie pochylić się nad tekstem i odkrywać na nowo jego interpretacje.

Nie sposób nie zgodzić się z Janem Bystroniem, który uważa, iż umieszczenie jakiegoś autora na liście lektur szkolnych jest dowodem uznania jego wartości, ale przede wszystkim stanowi szansę zaistnienia tego pisarza w świadomości ucznia¹³⁷. Szansę zaistnienia Słowackiego w świadomości naszych uczniów stworzymy więc tylko wtedy, gdy w „Podstawie programowej” i programach pojawią się konkretne tytuły utworów tego autora, być może trudnych w odbiorze, ale ważnych dla tradycji narodowych.

Chrzastowska zauważa, iż *„program spełni swoje zadania, jeżeli licealista potrafi samodzielnie zgromadzić materiał, umiejscowić go w czasie i konwencji literackiej, samodzielnie sformułować temat dłuższej wypowiedzi i zbudować jej uporządkowany konspekt oraz napisać ją poprawnym językiem”*¹³⁸. Jednak umiejętności te sprawdza dopiero egzamin maturalny i to dopiero jego wyniki są nam w stanie odpowiedzieć na pytanie, czy wybraliśmy właściwy program. Problem jednak w tym, że nie możemy zmieniać go co trzy lata, gdyż na przykład wyniki egzaminu maturalnego okazały się niskie. Dlatego zgadzam się w pełni ze słowami Chrzastowskiej, iż *„nawet najlepiej zredagowany projekt nie zapewnia sukcesu, nie*

¹³⁶ Stanisław Bortnowski, *„Ferdynandizm czyli Gombrowicz w szkole”*, Warszawa 1994, Wydawnictwo Stentor, s. 66.

¹³⁷ Tamże, s. 66.

¹³⁸ Bożena Chrzastowska „O nową koncepcję nauczania”, *„Polonistyka”* 2002, nr 6.

zreformuje szkoły. Wszystko zależy od stylu uczenia”¹³⁹. Tymczasem szkoły zaczęły uczyć pod egzaminy, tracąc gdzieś po drodze rozwój ucznia, a przecież nie wszystko, czego uczymy, jest sprawdzalne. Owszem, uczeń musi zdać najpierw egzamin gimnazjalny, potem maturalny, ale jeszcze później „prawdziwy egzamin dojrzałości zdawać będzie młody człowiek w dorosłym życiu. Wtedy dopiero się okaże, czy naprawdę jest wykształconym inteligentem, uczestnikiem i współtwórcą kultury (...¹⁴⁰), jednak tych umiejętności nie zdobędzie, jeśli ograniczymy nasze uczenie do kwestii rozwiązywania testów.

Następny rozdział niewątpliwie wiąże się z programami nauczania, gdyż to one implikują to, co powinny zawierać podręczniki szkolne.

¹³⁹ Tamże.

¹⁴⁰ Tamże.

Rozdział II

Słowacki w podręcznikach szkolnych

1. *Podręczniki w oczach badaczy.*

Zagadnienia związane z podręcznikiem szkolnym, jak zauważa Władysław Słodkowski¹⁴¹, są zbyt obszerne i złożone, aby dało się je omówić w całości, dlatego w dalszej części pracy zwrócę uwagę tylko na niektóre elementy budowy podręczników szkolnych wydanych po zakończeniu II wojny światowej do roku 2002, ze zwróceniem uwagi na podręczniki prezentujące romantyzm, w szczególności zaś twórczość Słowackiego.

Zenon Uryga w artykule zatytułowanym „Podręczniki jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej”¹⁴² stwierdza, że słuszną wydaje się zasada wprowadzania do praktyki szkolnej podręczników dopiero po poddaniu ich empirycznym badaniom weryfikacyjnym. Jednak dalej zauważa, że niewiele to może znaczyć dla postępu dydaktycznego, może nawet mieć szkodliwy wpływ. Uryga dowodzi, iż w przypadku podręczników literatury dość często zdarza się, że ani autor książki, ani też oceniający jej szkolną przydatność nauczyciele nie patrzą spójnie i całościowo na jej funkcjonowanie w rękach uczniów. Dlatego autor artykułu wysuwa postulat, aby za fundamentalne zadanie prac nad podręcznikiem uznać analizę ich modeli idealnych. Nie jest to jednak zadanie łatwe. Z jednej strony podręcznik jest funkcją celów i pedagogicznych zadań szkoły i praca nad nim pozostaje w ścisłym związku z programem nauczania. Zatem szanse na stworzenie modelu podręcznika pojawiają się wtedy, gdy powstaną zarysy tegoż dokumentu. Z drugiej strony o użytkowych wartościach podręcznika, zdaniem Urygi, decyduje zachowanie funkcjonalnych więzi między jego założeniami dydaktycznymi, merytoryczną zawartością tekstu i formą edytorską, a nadrzędność dydaktycznej koncepcji podręcznika nie powoduje degradacji jego poziomu naukowego, a wręcz przeciwnie, może sprzyjać wnikliwej analizie jakości i funkcjonalności informacji.

W dalszej części artykułu autor podkreśla, iż podręcznik jest tekstem komunikacji sekundarnej¹⁴³, zawiera bowiem szereg dodatkowych informacji takich,

¹⁴¹ Władysław Słodkowski, „W sprawie podręczników literatury w szkole”, *„Nowa Szkoła”* 1955, nr 4.

¹⁴² Zenon Uryga, „Podręczniki jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej”, [w:] *„Podręczniki literatury w szkole średniej”*, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1991.

¹⁴³ Komunikacja prymarna oparta jest na bezpośrednim oddziaływaniu na odbiorcę

jak: tytuły, objaśnienia, streszczenia czy interpretacje. Podręcznik także może ingerować w naturalny przebieg aktów odbioru, ponieważ może zakładać pewne przesunięcia semantyczne w tekstach szkolnych lektur, uwypuklając, czy to ze względów wychowawczych, czy to ideologicznych, określone ich sensy i sugerując kierunki interpretacji. Dlatego świadomy wybór rozwiązań konstrukcyjnych stwarza możliwość kontrolowania metakomunikacyjnych interwencji podręcznika w procesy lekturowe.

Dalej Uryga pisze, że podręcznik jest narzędziem wprowadzania w tradycję i dlatego jego tworzenie wiąże się z dokonywaniem wyboru określonych kręgów doświadczenia artystycznego, które są niezbędne dla orientacji ucznia w regułach odbioru dzieł dawnych i współczesnych. Wybory dokonywane w podręcznikach zależne są od zapisów programowych i autorzy podręczników mogą tu wprowadzać tylko niewielkie modyfikacje. Muszą jednak zapobiegać kostnieniu tradycji kluczowej. Autor przytacza wypowiedź Słowińskiego, który zwrócił uwagę na służebność szkolnej historii literatury wobec umiejętności czytania. Uważa, że wprowadzanie ucznia w tradycję wymaga podwójnego trybu lektury. Z jednej strony będzie to badanie czytania arcydzieł na tle ich macierzystego kontekstu i historycznych właściwości ich poetyki, z drugiej strony, będzie to czytanie w perspektywie współczesnej kultury literackiej i współczesnych doświadczeń. I, jak dodaje Uryga, zadaniem podręcznika jest dostarczanie materiałów tworzących te konteksty interpretacyjne.

Autor zwraca także uwagę na trudności dydaktyczne wynikające z ukierunkowanej interpretacji dzieł zamieszczanych w podręcznikach. Zdarza się, iż profesjonalny stosunek do tradycji a jej prywatny odbiór różnią się, a wtedy powstaje podwójna płaszczyzna wartościowania, ta oficjalna, oparta na gotowych obiegowych opiniach i prywatna. Niebezpieczeństwo to pojawia się zwłaszcza wtedy, gdy w podręcznikach zamieszczone są na przykład gotowe interpretacje czy oceny. Wtedy cudze wartości i poglądy zniechęcają ucznia do nauki lub też powodują mechaniczne odtwarzanie wiadomości. Dlatego, zdaniem Urygi, lepiej jest, aby autor podręcznika stwarzał w nim sytuacje otwarte, montował taki materiał, który prowadziłby ucznia do samodzielnej interpretacji i wyrażania własnych opinii.

komunikacja sekundarna (metakomunikacja)- w niej kontakt z dziełem odbywa się poprzez innego nadawcę: autora, tłumacza, krytyka czy nauczyciela. Rozróżnienie to wprowadzili badacze słowaccy.

Z przeprowadzonej przez Urygę analizy zadań kształcenia literackiego wynika, że rodzi się potrzeba podręcznika, który mógłby być przede wszystkim narzędziem analizy i interpretacji dzieł oraz kształcenia umiejętności ich samodzielnego odbioru.

Czy jednak na pewno? Aby to wyjaśnić, autor artykułu przedstawia różne wzory rozwiązań, a na uwagę, jego zdaniem, zasługuje zwłaszcza dydaktyka międzywojenna, która wykształciła trzy wzory rozwiązań podręcznikowych.

I tak pierwszą omawianą książką jest „Historia literatury niepodległej Polski” Ignacego Chrzanowskiego. Podręcznik ten preferował wykład na temat charakterystyki epok, autorów i ich dzieł. Autor nie zrezygnował także z prezentacji tekstów. Późniejsza adaptacja tej książki dokonana przez Konstantego Wojciechowskiego stworzyła większe szanse dla samodzielności ucznia w kontakcie z tekstami utworów, zmniejszyła natomiast wykład historycznoliteracki, pozostawiając jednak zasadę równoległości tekstów i informacji ogólnych a także komentarzy.

Inną koncepcję podręcznika zaproponował Lucjusz Komarnicki. Zrezygnował on z gotowych sądów i wniosków, które zwalniają ucznia z samodzielnego myślenia, natomiast kontekstualne podejście do analizy wzbogacał pytaniami.

Jeszcze inny wariant podręcznika reprezentuje książka M. Kridla „Literatura polska wieku XIX”. Autor zredukował w nim znacznie samodzielność interpretacyjną uczniów, natomiast pozostawił heurystykę nauczyciela, wyrażającą się ciągiem pytań analitycznych, obok których umieszczał historycznoliterackie wstępy i syntezy.

Trzecie rozwiązanie modelowe podręczników literatury powstało w latach trzydziestych. Według Urygi był to model najbardziej kompleksowy, obejmujący spójny ciąg podręczników dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Książki te akcentowały prymat lektury tekstów.

I tak wypisy dla starszych klas szkoły powszechnej skupiały materiał lekturowy wokół zadań wychowawczych, które rozumiane były jako wprowadzenie uczniów w życie i kulturę własnego środowiska a także w wiedzę o kraju i świecie.

Wypisy gimnazjalne¹⁴⁴ z kolei na tym fundamencie przedstawiały

¹⁴⁴ Seria podręczników do gimnazjum, która ukazała się w latach trzydziestych: J. Balicki, S. Makowski, „Mówią wieki”, F. Bielak, J. Bystro, „Dawniej i dziś”, S.K. Peliński, „Wczoraj i dziś”,

historyczną i kulturową panoramę życia polskiego.

Podręcznik dla liceum¹⁴⁵ składał się z dwu lub trzech oddzielnych części, na które składał się zarys wykładu z dziejów literatury i języka, antologii tekstów literackich, uporządkowanych w zgodzie z następstwem epok i autorów oraz materiałów pomocniczych, czyli zbioru dokumentów literackich z epoki, a także fragmentów prac naukowych z zakresu dziejów kultury, mogących służyć interpretacji lektur. Taka konstrukcja podręcznika, zdaniem Urygi, zapewniała uczniom możliwość samodzielnej interpretacji, gdyż teksty oddzielono od charakterystyk twórczości pisarzy. I jak zauważa autor *„doświadczenia z tego okresu wniosły do prac nad modelem podręcznika pierwiastki godne uwagi - umiejętne zharmonizowanie kształtu podręcznika z wychowawczymi i dydaktycznymi celami oraz ogólną koncepcją programową nauczania literatury, kompleksowe podejście do zadań całego cyklu kształcenia, przyjęcie zasady wielowariantowości rozwiązań autorskich i edytorskich w ramach modelu, a wreszcie interesujący rozdział funkcji podręcznika pomiędzy jego części o różnym przeznaczeniu dydaktycznym.”*¹⁴⁶

W dalszej części artykułu Uryga stwierdza, że w teoretycznych opiniach o roli podręcznika literatury zwyciężyło przekonanie, że powinien on spełniać zarówno funkcje analityczne i syntetyczne, a więc dawać uczniom materiał do samodzielnej pracy, a jednocześnie gromadzić gotową wiedzę historycznoliteracką, służącą utrwalaniu wiadomości, jednakże osiągnięcie takiej równowagi nie jest łatwe.

Autor przytacza także opinię Stanisława Bortnowskiego, który preferuje antologię tekstów powiazaną ze zwięzłym komentarzem, zróżnicowanym zestawem materiałów służących interpretacji oraz propozycjami ćwiczeń. Bortnowski podkreśla także, że ponad funkcję informacyjną stawia badawcze, operacyjne i samokształceniowe aspekty podręcznika.

Uryga omawia także miejsce, rolę i kształt dydaktyczny antologii tekstów. Przypomina, iż przed laty Władysław Szyszkowski zgłosił projekt zdecydowanego oddzielenia podręcznika historii literatury od antologii tekstów. Uryga przytacza jego wypowiedź, z której wynika, że jeśli wypisy mają dostarczyć materiału do samodzielnej pracy ucznia, to winny zawierać nie tylko teksty literackie, ale także

H.Gaertner, S. Lempicki, *„Między dawnymi a nowymi laty”*, K.Kosiński *„Służ państwu”*, L. Rygiel *„Przemiany”*, J. Krzyżanowski, J. Saloni, *„Z pracy ducha”*, tamże, s. 24.

¹⁴⁵ Podręcznik dla liceum składał się z dwu części - K. Górski, *„Literatura polska”* lub z trzech części - J. Krzyżanowski, A. Bruckner, Z. Alexandrowicz, J. Balicki, S. Makowski, *„Literatura polska dla klasy I liceów ogólnokształcących”*, tamże, s.25.

¹⁴⁶ Tamże, s. 26.

różnego rodzaju materiały dokumentalne i krytyczne. Podkreśla też, że w ramach takiej formuły ogólnej może znaleźć się szeroki repertuar materiałów i rozwiązań formalnych, takich, jak: teksty podstawowe, materiały kontekstowe, a zwłaszcza teksty literackie z tej samej, co dzieło interpretowane epoki lub odległe w czasie, ale związane z nim pokrewieństwem motywów, także teksty nawiązujące do dzieła interpretowanego albo stanowiące przedmiot jego nawiązania, teksty dokumentalne, teksty literackie typu scenariusz, scenopis, recenzja a także teksty kultury, reprodukcje dzieł plastycznych i wizerunki architektury, następnie może znaleźć się tam system komentarzy do tekstów i system odsyłaczy. Do tak rozbudowanych wypisów należałoby dodać osobne wydania dzieł kanonu lekturowego, opatrzonych zestawem kontekstów i komentarzy.

Z kolei Uryga zwraca uwagę na problem obudowy dydaktycznej podręcznika. Autor stwierdza, iż w wielu realizacjach praktycznych jest to element integralnie związany z antologią tekstów i kontekstów, przybierając charakter instrukcji lektury, w formie pytań, poleceń, wskazówek.

Badacz przytacza dwie opinie na temat tego rozwiązania. Przeciwnicy umieszczania heurystycznego komentarza do utworów twierdzą, że ma on destrukcyjny wpływ na przeżycie literackie i powoduje brak samodzielności ze strony uczniów a także nauczycieli. Do tej grupy dydaktyków i ja się zaliczam. Z doświadczenia zawodowego, także ze wspomnień szkolnych wiem, że pytania te powodują tak zwany bierny start, kiedy to nauczyciel prosi uczniów, aby otworzyli podręcznik na jakiejś stronie, i po zaznajomieniu się z tekstem, odpowiedzieli na pytania znajdujące się pod nim. Jaka jest rola nauczyciela podczas takiej lekcji? Ogranicza się do sprawdzenia tego, co napisali uczniowie, a zdarza się, że i tego nie czyni.

Natomiast zwolennicy umieszczania w podręcznikach pytań i wskazówek twierdzą, że są one lepsze od często towarzyszących podręcznikom gotowych analiz i interpretacji. Choć, moim zdaniem, i taki materiał, który pokazuje, jak winna wyglądać właściwa interpretacja tekstu, też jest potrzebny uczniowi.

Dla przeciwwagi stanowisk obu grup, Uryga zwraca uwagę na badawcze obserwacje W. Kojasa, który jest krytyczny wobec pytań i poleceń odtwórczych, ale zaleca pytania konstruktywne i metodyczne.

Natomiast zdaniem Urygi, aby instrukcje lektury uczynić

konstruktywnym elementem podręcznika, należy je usunąć z bezpośredniego sąsiedztwa tekstów. Takie modele podręcznika możemy spotkać w dobie obecnej reformy oświaty, o czym jeszcze będzie mowa

Autor w dalszej części wywodu podaje sposoby na to, jak może być kształtowany metodologiczny charakter podręcznika. Stwierdza, że służą temu zestawy poleceń lub pytań problemowych o zróżnicowanym charakterze, a więc polecenia i pytania problemowe pobudzające postawę badawczą ucznia i wskazujące mu drogę opisu, organizujące działania stylistyczne ucznia na tekstach, instrukcje pracy w zakresie analizy recytacyjnej, propozycje wypowiadania się w określonych formach, wyzwajające refleksję prakseologiczną oraz wskazówki z zakresu techniki pracy umysłowej.

Następnie Uryga stwierdza, iż w bezpośrednim sąsiedztwie z poleceniami kierującymi analizą winno się znaleźć miejsce dla informacji teoretycznoliterackich. Dodaje także, że wprowadzeniu uczniów w metodę pracy z tekstem w dużym stopniu mogą służyć wzory interpretacyjne i analizy utworów. W podręczniku powinny znaleźć się także wybory różnych syntetycznych opinii o dziełach, twórcach, zjawiskach czy epokach literackich, bowiem, jak stwierdza autor - *„włączenie krótkich tekstów krytycznych i historycznoliterackich w obręb materiałów sterujących lekturą i powiązanie ich z odpowiednimi poleceniami dla ucznia zmniejsza niebezpieczeństwo biernego, werbalnego przyswajania gotowych formuł interpretacyjnych”*¹⁴⁷

Autor zwraca uwagę także na fakt braku możliwości synchronizacji treści programów nauczania literatury i historii. Ważne jest także, aby podręcznik zawierał informacje niezbędne do zrozumienia tekstów w ich macierzystej sytuacji komunikacyjnej.

Informacje o epoce, jej stylu i konwencjach zamieszczone w podręczniku, powinny być uzupełniane dokumentacją ikonograficzną, taką, jak: malarstwo, rzeźba, architektura czy grafika. Natomiast wspólnym zadaniem autora i wydawcy winno być to, aby w prosty sposób przekazać w strukturze podręcznika propozycje metod uczenia się.

Na zakończenie artykułu Uryga dodaje, iż *„prymat dokumentów literackich jako materiału, na którym podręcznik może opierać samodzielną pracę*

¹⁴⁷Tamże, s.31.

umysłową ucznia, jest rozwiązaniem wpisującym się w samo centrum poszukiwań współczesnej dydaktyki"¹⁴⁸.

Z kolei Wincenty Okoń uważa, że podręcznik szkolny spełnia wieloraką funkcję. Przedstawia on określone treści kształcenia, ale także organizuje czynności nauczyciela i uczniów. Czasem podręczniki stają się nie tylko uzupełnieniem nauczania mającego miejsce w szkole, ale często to nauczanie zastępują, co prowadzi, zdaniem autora, do fetyszyzacji podręcznika i wypaczenia jego funkcji. Uczniowie uczą się na pamięć gotowych formułek z podręcznika. Okoń zwraca uwagę na to, iż podręczniki stają się często jedynym źródłem wiedzy ucznia, a sprzyja temu koncepcja podręcznika, która sprowadza się do uznawania wyłącznie jego funkcji informacyjnej. Przytacza Konstantego Lecha, który wymienia następujące funkcje podręcznika: podaje on materiał w sposób uporządkowany, oszczędny, przejrzysty i dokładny. Czyni to za pomocą ilustracji, schematów, opisów i wyjaśnień. Umożliwia uczniom sprawne nawracanie do przerobionego materiału w skrótovej formie. Ponadto prezentuje modelowe przykłady prac, które uczniowie będą później wykonywać samodzielnie. Zawiera testy umożliwiające szybkie sprawdzenie rozumienia treści lekcji oraz pomaga przy zadawaniu i sprawdzaniu pracy domowej. Lech zwrócił także uwagę na to, aby podręcznik uczył zdobywania nowej wiedzy za jego pośrednictwem i ukierunkowywał samodzielną pracę uczniów przy dokonywaniu syntezy przerobionego materiału w różnych układach i na różnych poziomach ogólności.

Natomiast Kazimierz Sośnicki¹⁴⁹ ujmuje w trzy grupy założenia podręczników szkolnych. Pierwszą stanowią założenia dydaktyczno-pedagogiczne, drugą - językowe i trzecią - graficzne. Autor wyjaśnia dalej, iż każda z tych grup obejmuje jeszcze bardziej szczegółowe postulaty w stosunku do zawartości podręcznika. I tak - z założeń dydaktyczno-pedagogicznych wynika odpowiedni dobór ilości i jakości treści oraz właściwego ich układu; spełnienia głównych zasad uczenia się i nauczania, a szczególnie umożliwienie jasnego rozumienia poznanych treści, umożliwienia opanowania ich pamięciowo, władania nimi w ich stosowaniu praktycznym i technicznym, w pracy umysłowej i w działaniu; umożliwienia samodzielnej pracy ucznia; poprawności naukowej tekstów.

Założenia językowe wysuwają wymagania co do językowej formy

¹⁴⁸ *Tamże*, s. 34.

¹⁴⁹ Kazimierz Sośnicki, „Ogólne założenia podręczników szkolnych”, PZWS, Warszawa 1962.

podręcznika. Odnoszą się one do poprawności języka; stosowania odpowiedniej terminologii, słownictwa oraz do problemu rozszerzania języka ucznia, i to nie tylko biernego, ale też czynnego; kondensacji języka, jego konkretności i abstrakcyjności, rzeczowości i emocjonalności, stylu.

Natomiast założenia natury graficznej dotyczą rozczłonkowania tekstu na rozdziały, paragrafy, odstępy i umieszczenia odpowiednich nagłówków; graficznego wyróżniania faktów, tez, terminów, praw, mających stanowić szczególny ośrodek myślowego zainteresowania ucznia w czasie uczenia się; posługiwania się ilustracjami, rysunkami, schematami, mapami ich treści, rozmieszczania w tekście, opatrywania ich odpowiednimi legendami.

Autor zauważa, iż twórcy podręcznika związani są z programem nauczania, ale mimo to mają dość dużą swobodę doboru treści, ponieważ program określa je ogólnie. Sośnicki zwraca też uwagę na fakt, iż podręcznik, który był już treścią nauki w poprzednich klasach, musi się liczyć z uszczegółowieniem wiadomości programowych, jakie uczeń przeciętnie wyniósł z poprzednich lat nauki, a także powinien być opracowany perspektywicznie, mając na uwadze przygotowanie ucznia do dalszego ciągu nauki w klasach następnych.

Na uwagę zasługuje także spostrzeżenie dotyczące pozostawienia otwartego pola dla własnej pracy umysłowej ucznia, dla samodzielności rozumienia tekstu i dla jego uzupełnień przez naukę szkolną i metodę nauczyciela. Niestety, z moich obserwacji wynika, iż wiele podręczników podawało i podaje w dalszym ciągu gotowe interpretacje czy omówienia lektur, wyręczając tym samym ucznia z możliwości przedstawienia jego własnych sądów i opinii, choć dla wielu z nich jest to ogromne ułatwienie, zwłaszcza dziś, kiedy uczniowie po prostu nie czytają, a powielają brykowe sądy i myśli.

Podręczniki winny także cechować się zasadą stopniowania trudności, przy czym dokładność wywodu nie zawsze musi się łączyć z jego obszernością. Sośnicki zauważa, iż „często zarówno programy, jak podręczniki mające ambicje, aby być grubymi tomami, właśnie grzeszą gromadzeniem przesadnie dużej ilości wiedzy w imię rzekomej jej dokładności”.¹⁵⁰ I takie też są niektóre podręczniki w zreformowanej szkole, grube, ciężkie, ale czy na pewno treściwe? Obecnie w

¹⁵⁰Tamże, s. 17/18.

szkołach obowiązuje realizacja tak zwanych ścieżek międzyprzedmiotowych¹⁵¹. Czy rzeczywiście są one realizowane, czy też po prostu stanowią martwy zapis w dzienniku, trudno sprawdzić. Dlatego zgadzam się z uwagą Sośnickiego na temat powiązywania, na przykład nauki języka polskiego z treściami innych przedmiotów i spełnienie zasady korelacji, zamiast na przykład wprowadzania oddzielnych książek do tych właśnie ścieżek. Tymczasem na rynku księgarskim wydawcy prześcigają się w wydawaniu kolejnych podręczników do nauki ścieżek edukacyjnych.

Ważne jest by, podręcznik, zachowując jednakowy charakter w sformułowaniach, doborze i układzie treści, dopuszczał indywidualizowanie w procesie dydaktycznym, natomiast dobór tematów dla ćwiczeń był tak dokonywany, aby samodzielna praca ucznia odpowiednio narastała. Te same spostrzeżenia Sośnicki odnosi do wykazu lektury nadobowiązkowej, która powinna być dostosowana do możliwości umysłowych uczniów i utrzymana na właściwym poziomie naukowym.

Znaczącym elementem podręcznika jest także język wywodu. Sośnicki zwraca uwagę na to, aby język ten zbliżony do potocznego języka ucznia przestrzegał jednak poprawności i podnosił język ucznia na wyższy poziom.

Z kolei Wojciech Piechota w artykule „Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich”¹⁵² zauważa, iż ustalenie proporcji i relacji między informacją a interpretacją oraz ich funkcji pozwala na określenie sposobu działań dydaktycznych wpisanych w podręcznik jako komunikat jego przydatności, jako narzędzia kształcenia. Teoria kształcenia wielostronnego, jak stwierdza dalej Piechota, kładzie nacisk zarówno na zdobywanie wiedzy, jak i kształtowanie umiejętności. Informacja staje się wykładnikiem sposobu uczenia się przez przyswajanie (strategia asocjacyjna), natomiast interpretacja - sposobem uczenia się przez odkrywanie i zdobywanie sprawności (strategia problemowa).

W dalszej części artykułu autor zwracał uwagę na to, by towarzyszące

¹⁵¹ W gimnazjum, obok przedmiotów (bloków przedmiotowych), wprowadza się następujące ścieżki edukacyjne: edukacja filozoficzna edukacja czytelnicza i medialna edukacja prozdrowotna edukacja ekologiczna edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie obrona cywilna edukacja europejska kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej. W liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, obok przedmiotów, wprowadza się następujące ścieżki edukacyjne: edukacja czytelnicza i medialna, edukacja ekologiczna, edukacja europejska, edukacja filozoficzna, edukacja prozdrowotna, edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie,) wychowanie do życia w rodzinie.

¹⁵² Wojciech Piechota „Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich” [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1991.

lekturom instrukcje dydaktyczne, a także konteksty dzieła i nawiązania literackie, a więc obudowa dydaktyczna podręcznika, wyzwały w uczniach postawę badacza i zachęcały do samodzielnej lektury dzieła. Ale, niestety, nie wszystkie podręczniki uwzględniały cele kształcące, zwłaszcza te powojenne. Wszelkie informacje zawarte w podręcznikach wykorzystywano jako instrument indoktrynacji politycznej i światopoglądowej. Informacje te umożliwiały prezentację „jedynie słusznych” interpretacji, preferowały metodę podawczą, która całkowicie wyparła metodę problemową¹⁵³, choć, jak zauważa Piechota, oficjalnie zalecaną przez program od lat sześćdziesiątych. Na kwestie te zwrócę uwagę w dalszej części pracy, omawiając konkretne pozycje książkowe.

Podręcznik nie może być skróconym kursem uniwersyteckiej historii literatury - tego zdania jest Stanisław Makowski¹⁵⁴. Uważa on, iż w podręczniku najważniejsze miejsce powinno zajmować dzieło literackie wsparte elementami wiedzy historycznej i teoretyczno-literackiej. Autor przytacza modelową propozycję nauczania języka polskiego w szkole, którą wygłoszono w referacie S. Burkota, B. Farona i Z. Urygi „Wiedza o literaturze na użytek szkoły średniej”.

Podręcznik zatem powinien składać się z antologii tekstów literackich ułożonych w sposób problemowy i opatrzonych komentarzem. Drugi natomiast podręcznik obejmowałby historię literatury, ale z tej książki uczniowie korzystaliby tylko okazjonalnie.

Jednak, zdaniem Makowskiego, bardziej uzasadnione byłoby przygotowanie spójnego zestawu podręczników, ale dla każdej klasy oddzielnie, ułożonych w chronologicznym porządku, zawierających antologię tekstów i elementy historii a także teorii literatury.

W dalszej części artykułu Makowski podaje przykład modelowego podręcznika do literatury okresu romantyzmu. Jego zdaniem, powinien on się składać z części właściwej, omawiającej sylwetki twórcze najwybitniejszych przedstawicieli epoki. Autor wskazuje na następujące nazwiska: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Fredro, Norwid, a także Goszczyński, Kraszewski, Pol, Berwiński, Lenartowicz, Ujejski, Syrokomla, Romanowski. W podręczniku powinien znaleźć się bogaty wybór podstawowych utworów tych autorów, a także odpowiednie teksty o nich.

¹⁵³ Mieczysław Łojek, „Metoda problemowa w nauczaniu literatury” (*Rys historyczno – teoretyczny*), WSiP, Warszawa 1979

¹⁵⁴ Stanisław Makowski, „Literatura okresu romantyzmu w podręczniku szkolnym” „*Polonistyka*”, 1975, nr 3.

Ponadto podręcznik powinien zawierać panoramę literatury europejskiej końca XVIII i I połowy XIX wieku. W tym miejscu uczeń winien znaleźć najważniejsze informacje o europejskim preromantyzmie i romantyzmie, a także wybór tekstów oraz panoramę literatury polskiego romantyzmu, w niej charakterystykę zjawisk literackich w układzie chronologiczno-problemowym.

Zdaniem autora, w podręczniku tym na pierwszym miejscu winny się znaleźć teksty literackie, ale także obok nich fragmenty rozpraw naukowych czy materiały źródłowe uporządkowane według nazwisk pisarzy, a także opatrzone komentarzem historyczno - i teoretycznoliterackim.

Makowski zwrócił także uwagę na problem, który towarzyszy permanentnie autorom podręczników także i dzisiaj, a mianowicie, jakie dzieła i jacy pisarze powinni się znaleźć w nich obowiązkowo, czyli co powinno stanowić niezbędne minimum wiedzy literackiej. Następna sporna kwestia dotyczy zagadnień teoretycznych; tego, w jakim zakresie w związku z konkretnymi utworami i danym etapem kształcenia powinny być one uwzględnione.

Trudności pojawiają się także w kwestii wyboru utworów. Zdaniem Makowskiego, winny to być przede wszystkim arcydzieła literackie odznaczające się także możliwością żywego kontaktu ze współczesnością. Dla przykładu autor podaje Krasińskiego „Psalmy miłości” wraz z „Odpowiedzią” Słowackiego, neguje natomiast „Agaj-Hana”, „Irydiona” czy „Przedświt”.

Autor zastanawia się nad sposobami analizowania i interpretowania określonych tekstów literackich. Czy wszystkie najwybitniejsze dzieła, także te, których uczeń zna tylko tytuł oraz drobne wiersze powinny być w podręczniku scharakteryzowane. Co należałoby napisać o utworach, aby nie były to „bryki”. Ponadto rodzi się jeszcze jedno pytanie, dla jakiego ucznia należałoby kierować wszelkie omówienia i interpretacje. Autor jest zdania, iż w przypadku utworów trudnych, do których zalicza, między innymi „Kordiana”, podręcznik powinien dostarczać odpowiednio przemyślanych, gotowych sugestii interpretacyjnych, które pozwolą na zrozumienie sensu i kształtu artystycznego utworu.

Makowski uważa także, iż w podręczniku powinny się znaleźć przykładowe analizy umożliwiające uczniom późniejszą, samodzielną lekturę i interpretację utworów. Moim zdaniem, sugestia autora w tej kwestii jest bardzo trafna, ale, niestety, niewykorzystana przez autorów podręczników. Brakuje w nich właśnie owych przykładowych analiz i, jeśli uczeń nie zostanie zapoznany z takimi

analizami w czasie lekcji, skazany jest na poszukiwanie innych pozycji książkowych, choć często są to po prostu gotowe opracowania, a nie pozycje wskazujące krok po kroku jak dokonać interpretacji utworu. Na tę ujemną, moim zdaniem, cechę podręczników, zwróciłam uwagę, omawiając podręczniki funkcjonujące w okresie obecnej reformy oświaty.

Natomiast w przypadku łatwych utworów Makowski sugeruje, iż w podręczniku mogłyby być zamieszczane różne typy podejść interpretacyjnych w postaci na przykład recenzji czy fragmentów rozpraw naukowych, nie dających uczniom odpowiedzi na pytania analityczne, ale pomagające im zrozumieć sens utworów. Zdaniem Makowskiego, podręcznik powinien być i łatwy, i ambitny jednocześnie. Winien także odznaczać się wybitnymi wartościami poznawczo-intelektualnymi, uczyć czytania tekstów literackich i opracowań krytycznych.

Jak zatem sprawić, aby podręcznik rozwijał zainteresowania literaturą i językiem? Podsumowując swoją wypowiedź, Makowski dodaje, iż musi on być ciekawy. Charakterystyki pisarzy czy interpretacje utworów muszą być tak napisane, aby uczeń po ich przeczytaniu w dalszym ciągu chciał z nim obcować. Podręcznik winien także zawierać informacje, które wskazywałyby uczniowi, co w twórczości danego pisarza godne jest przeczytania, co zaleca program szkolny, a także gdzie można znaleźć dalsze informacje o pisarzu czy utworze.

Władysław Ślōdkowski¹⁵⁵ zauważa, iż podręczniki do historii literatury pisane były w okresie, kiedy rysowały się dopiero wyraźne perspektywy przed nauką marksistowską w Polsce. Były one przygotowywane w pracowniach Instytutu Badań Literackich. Pojawiły się poważne trudności w znalezieniu właściwego rozwiązania niektórych problemów romantyzmu i dwudziestolecia międzywojennego. Podręczniki pisane były wyłącznie przez pracowników IBL, którzy prowadzili prace badawcze nad epoką i chcieli w nich zamieścić wyniki tych badań. Był to pierwszy etap pracy nad podręcznikami.

W drugim etapie prac sytuacja przedstawiała się inaczej. Na pracę nad przygotowaniem podręczników historii literatury autor spojrzał bardziej krytycznie i szukał właściwszych rozwiązań dla pojawiających się podręczników.

I tak autor stwierdza, iż podręcznik szkolny powinien podawać gotowe wyniki badań w danej dziedzinie nauki, jednak nie powinno w nim umieszczać się

¹⁵⁵ Władysław Ślōdkowski, „W sprawie podręczników literatury w szkole” „Nowa Szkoła”, 1955, nr 4.

całego dorobku badań, ale tylko to, co konieczne dla wykształcenia średniego.

Poza tym podręcznik musi być zgodny z programem, a jeśli jest zamieszczony materiał ponad program, to powinien być on dostosowany do możliwości umysłowych ucznia. Słodkowski zwrócił uwagę, że podręczniki dają często szerokie omówienia utworów różnych pisarzy, którzy nie znajdują się w programie szkolnym.

Podręcznik winien także zawierać twierdzenia i dowody, analizy, uogólnienia i wnioski uporządkowane według zasady logicznej i rzeczowej i zgodne z programem nauczania.

Następne uwagi autora dotyczą tego, iż podręcznik powinien uwzględniać przeciętny rozwój umysłowy młodzieży a także jej doświadczenie życiowe. Po prostu podręcznik nie może być trudny, ale powinien rozwijać wiedzę ucznia, uzupełniać jego wiadomości i pomagać w samokształceniu.

Autor podkreśla, iż utrwalanie zdobytej wiedzy uzależnione jest, między innymi od dobrego podręcznika. Trudna książka, w której nie zastosowano właściwych środków metodycznych w dochodzeniu do pełnej interpretacji utworów, nie mobilizuje uczniów do rozwiązywania problemów. Ważnym elementem podręcznika jest także sprawa kształtowania światopoglądu naukowego uczniów¹⁵⁶.

Losy podręczników do nauki literatury dla szkoły średniej wydanych w Polsce Ludowej przedstawiła Ewa Prządka¹⁵⁷. Stwierdziła, że podręczniki do literatury powstały w wirze sporów o marksistowską syntezę historii literatury i kształt programów. Ścierały się także różne koncepcje dydaktyczne ujęcia nauki o literaturze w szkole średniej. Taka sytuacja powodowała brak spojrzenia na podręcznik z punktu widzenia metodologicznego, dydaktycznego i edytorskiego.

Po II wojnie światowej zrodziło się duże zapotrzebowanie na podręczniki, które wydawały różne oficyny prywatne lub powołane już instytucje państwowe, jak PZWS lub kontynuujące swą przedwojenną działalność spółdzielnie wydawnicze, na przykład „Nasza Księgarnia”.

Chcąc zaspokoić zapotrzebowanie, książki drukowano pospiesznie, nie zwracając uwagi na ich opracowanie dydaktyczne i edytorskie. Podręczniki, które ukazały się w tym czasie, nie były regulowane rygorami programowymi. W związku

¹⁵⁶ Tylko dla porządku przypomnijmy, że to okres jeszcze nasilonej indoktrynacji w PRL (zob. roz 1).

¹⁵⁷ Ewa Prządka, „O szkolnych podręcznikach literatury wydanych w Polsce Ludowej”, „Polonistyka” 1975, nr 3.

z tym charakteryzowały się różnorodnością ujęć metodologicznych poszczególnych okresów literackich.

Jak zauważa Prządka, sytuację tę zmienił rok 1949/50, w którym ustanowiono czteroletnią szkołę ogólnokształcącą na podbudowie siedmioletniej szkoły podstawowej oraz opracowano jednolite programy, które wprowadzały „*historię literatury interpretowaną w szkole zgodnie z postulatami metody socjologiczno-marksistowskiej*”¹⁵⁸. Jednak, jak stwierdza dalej autorka, zadania i cele sformułowane w tych programach przerastały możliwości szkoły, a także autorów podręczników.

Zadanie opracowania podręczników historii literatury dla szkoły średniej przydzielono pracownikom naukowym Instytutu Badań Literackich. Za edytorstwo podręczników odpowiedzialne były PZWS. W roku 1954 szkoła miała już komplet podręczników. Poddano je jednak krytyce. Sprzeciwiano się treściom, jakie prezentowano uczniom. Krytykowano werbalizm, dogmatyzm, schematyzm i odrywanie ucznia od czytania i analizowania samego dzieła literackiego. Krytyka ta dotyczyła głównie „Wypisów polskich dla klasy VIII” oraz podręcznika E. Korzeniewskiej i A. Wasilewskiego „Zarys literatury polskiej dla klasy XI wraz z antologią poezji i publicystyki” cz.II, 1918-1959.

Dyskusje na temat podręczników przeniosły się na łamy czasopism literackich i zwróciły uwagę na konieczność prac nad teorią podręcznika szkolnego.

Drugi etap dyskusji rozpoczął się z chwilą ukazania podręczników K. Wyki „Romantyzm” i J. Baculewskiego „Pozytywizm i realizm krytyczny”. Przedmiotem rozważań były sprawy dydaktyczne oraz metodologiczne badań literackich i, jak podkreśla Prządka, zwracano uwagę na to, że szkolne podręczniki do historii literatury wyprzedzały naukowe analizy i syntezy poszczególnych epok, a autorzy podręczników dokonywali w nich prób całościowej analizy prądów, charakterystyki epok i ich oceny.

Drugi etap w rozwoju podręczników przypada na lata 1955-1960. Korekty programów w 1957/58 spowodowały usunięcie rozbudowanych partii ekonomiczno-socjologicznych i ograniczenie materiałów publicystycznych. Zwrócono także uwagę na rolę opracowania dydaktycznego podręcznika i wprowadzenie elementów, które ułatwiałyby przyswojenie wiedzy, na przykład w postaci pytań, propozycji

¹⁵⁸ Tamże, s.20.

problemów do przedyskutowania, tablice chronologiczne i synchroniczne, mapki. Podręczniki te miały już ciekawą obudowę ilustracyjną i opracowanie typograficzne.

Zdaniem Prządki, od roku 1955 można było zaobserwować tendencje do stabilizowania się podręczników. Najczęściej pojawiały się nowe podręczniki omawiające romantyzm i pozytywizm. I tak w roku 1956 PZWS wydały podręcznik, będący eksperymentem, S. Jerschiny, Z. Libery i E. Sawrymowicza „Historia literatury polskiej okresu romantyzmu”. Po jego wydaniu przeprowadzono sondaż celem zebrania opinii i po dokonaniu korekt, zatwierdzono go jako podręcznik stały i wznawiano aż do 1967 roku. Do podręcznika obowiązywały „Wypisy z literatury dla klasy X” Z. Bogusławskiej (I wyd. w 1952 r.); w roku 1958 zastąpiono je nowym wyborem tego samego autorstwa. Następne wydania pojawiały się do roku 1963 pt. „Wypisy z literatury okresu romantyzmu”.

W latach 1955-1960, jak zauważa autorka, wzrosło zainteresowanie teorią podręcznika. Wiele z nich otrzymało pozytywną recenzję. Jednakże, zdaniem Stefana Treugutta, szkolny kurs historii literatury przypominał namiastkę kursu uniwersyteckiego i ten właśnie czynnik powodował niedoskonały kształt podręczników. Prządka stwierdza, więc, że dalsze doskonalenie podręczników bez zmiany koncepcji nauczania literatury, będzie tylko doskonaleniem dotychczasowych błędów. Ten problem stał się przedmiotem dyskusji w latach następnych.

Program z roku 1964 ograniczał elementy historii literatury na rzecz utworów współczesnych. W dalszym ciągu obowiązywał w nim układ chronologiczny. Pojawiły się także inne dziedziny takie, jak: teatr, film, telewizja i radio. Jednakże krótki czas na przystosowanie podręczników do tegoż programu nauczania spowodował znów głosy krytyczne pod adresem niektórych podręczników.

W roku 1971 do szkół wprowadzono programy, które zastąpiły tymczasowe. Rok ten otworzył więc kolejną kartę w dziejach podręczników do nauki literatury.

Na zakończenie artykułu Prządka stwierdza, że podręczniki wydane w Polsce Ludowej prezentowały różne koncepcje ujęcia materiału. Odmienny układ części informacyjno-opisowej w powiązaniu z tekstami literackimi. Autorzy podręczników różnie rozwiązywali kwestię analizy utworów czy sylwetki pisarzy. Jednakże mimo różnych ocen podręczników, często negatywnych, jak podkreśla autorka, kolejne ich wydania świadczyły o pogłębianiu się wiedzy autorów w dziedzinie metodologii podręczników, a należy zauważyć, iż „*pisanie podręcznika*

*literatury dla szkoły średniej nie jest zadaniem łatwym ani wdzięcznym. Nie jest zadaniem łatwym, bo od piszącego wymaga się zarówno gruntownej, bardzo rozległej wiedzy o przedmiocie, jak i znajomości programu, szkoły, dydaktyki, zarówno umiejętności zwięzłego i syntetycznego podawania materiału, jak i daru pisania zrozumiale i interesująco o skomplikowanych rzeczach. Zadaniem wdzięcznym także nie jest, bo rzadko która książka wystawiona bywa na tyle ataków, mniej lub więcej uzasadnione krytyki, co podręcznik”.*¹⁵⁹

Jak zauważa Władysław Szyszkowski¹⁶⁰, pierwsze lata powojenne nie sprzyjały rozwojowi podręczników szkolnych, a zwłaszcza podręczników historii literatury. Najpierw bowiem należało wypełnić luki, które spowodowała wojna i przystosować ich zawartość treściową i ideową do nowych warunków politycznych i społecznych. Poza tym sam program ulegał licznym zmianom, zwłaszcza w doborze lektury. Na plan dalszy zatem schodziły względy dydaktyczne podręcznika, który przeładowany był materiałem informacyjno-opisowym.

Pierwsze podręczniki historii literatury, jak zauważa Szyszkowski, miały charakter tradycyjny. Składały się ze wstępów historycznoliterackich do poszczególnych epok, uwzględniających różne dziedziny kultury. Podręczniki te obfitowały w wielką ilość faktów, sylwetki pisarzy przedstawiane były w sposób narracyjny lub w postaci zwięzłych notatek biograficzno-bibliograficznych, natomiast syntezy końcowe zamykające opracowania poszczególnych pisarzy i okresów historycznych często wybiegały poza materiały przyswojone przez młodzież drogą pogładową.

Części informacyjno-opisowej podręcznika towarzyszyły wypisy, które zamieszczane były łącznie lub wydawane jako oddzielne publikacje. Zawierały one krótsze teksty lub też fragmenty większych utworów zarówno literackich jak i publicystycznych. Autorzy wypisów zamieszczali w nich przede wszystkim utwory przewidziane programem nauczania, ale też chętnie zamieszczali inne pozycje.

Autor zauważa, że podręczniki z lat sześćdziesiątych nie przynoszą wiele nowości pod względem dydaktycznym. Do niektórych z nich dołączono tablice synchroniczne lub chronologiczne o różnej zawartości. Natomiast stopniowa normalizacja warunków wydawniczych w Polsce Ludowej pozwoliła także na uwzględnienie w podręcznikach historii literatury materiału ilustracyjnego. Najpierw

¹⁵⁹ Tamże, s. 27.

¹⁶⁰ Władysław Szyszkowski, „O podręcznikach historii literatury”, „Nowa szkoła”, 1969, nr 11.

były to tylko portrety pisarzy, później także epizody związane z ich życiem i twórczością. Z czasem zaczęły się także pojawiać reprodukcje dzieł wybitnych malarzy epoki.

Ewa Siczek¹⁶¹ w swoim artykule zajmuje się interpretacją romantyzmu w czterech powojennych podręcznikach literatury dla szkoły średniej. Są to „Historia literatury polskiej dla klasy X” Kazimierza Wyki, „Literatura polska okresu romantyzmu” Stanisława Jerschiny, Zdzisława Libery i Eugeniusza Sawrymowicza, „Romantyzm” Zdzisława Libery, Stanisława Makowskiego i Eugeniusza Sawrymowicza oraz „Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej” Stanisława Makowskiego.

Autorka zauważa, że każda z tych książek przedstawia zależność koncepcji podręcznika od dominującej w danym czasie metodologii literaturoznawstwa i polityki oświatowej, a także to, że w podręcznikach tych widoczna jest ewolucja zarówno pod względem zawartości merytorycznej jak i założeń dydaktycznych. Ewolucja ta polegała na przejściu od wykładu historycznoliterackiego do układu tekstów literackich i komentarzy. Siczek rozpoczyna omawianie podręczników od przypomnienia książki „Wypisy z literatury polskiej” pod redakcją Jerzego Borejszy wydanej w 1940 roku we Lwowie. Romantyzm został omówiony w książce przeznaczonej dla klasy VII szkoły niepełnej średniej i średniej oraz wypisy dla klasy X szkoły średniej. Autorka przytacza uwagi J. Miecińskiego¹⁶², który pisze, iż założenia reformy szkolnictwa we Lwowie opierały się na organizacji szkoły w ZSRR, a w nowych podręcznikach do nauczania literatury nawiązywano do „postępowych osiągnięć” literatury rosyjskiej, głównie radzieckiej. Twórcy „Wypisów z literatury polskiej”, zdaniem Siczek, pragnęli udowodnić, że romantyzm polski niósł ze sobą przede wszystkim treści rewolucyjne, ludowe. Ukazywał walkę klas i zmierch starej, feudalnej epoki. Autorów, którzy nie wpisywali się w ten nurt, przemilczano.

Wypisy z 1940 roku nie miały dużego zasięgu, ale odegrały w dziejach podręcznika znaczącą rolę, bowiem stały się modelem w doborze treści i sposobie interpretacji, a także języka, na który ogromny wpływ wywarła ideologia

¹⁶¹ Ewa Siczek, „Interpretacje romantyzmu w powojennych podręcznikach literatury dla szkoły średniej” [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzęstowskiej, Nakom, Poznań, 1991

¹⁶² Mieczysław Mieciński (Mieczysław Ingot), „Polska kultura literacka Lwowa lat 1939 – 1941. Ze Lwowa i o Lwowie. Lata Sowietckiej okupacji w poezji polskiej. Antologia utworów poetyckich w wyborze, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1995.

marksistowsko-stalinowska obowiązująca w polskim literaturoznawstwie przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych. Ideologia ta wskazywała na jednostronne interpretacje dzieł romantyków. Taki schemat podręczników obowiązywał aż do 1978 roku.

W dalszej części artykułu Siczek omawia podręcznik Kazimierza Wyki, który został opracowany w IBL. Autorka zauważa, iż autor wierny jest założeniom ideowym nowej metodologii (marksistowska koncepcja badania i interpretacji historii literatury). Wyka, zadaniem Siczek, najbardziej ceni w dziełach romantyków aktualność polityczną, realizm i ludowość. Stwierdza, że znaczenie na przykład „Kordiana” w dorobku Słowackiego polega na tym, że *„przeprowadził w tym dramacie pełną analizę postaci szlacheckiego rewolucjonisty i przekonywająco pokazał, jakim okolicznościom politycznym postać taka zawdzięcza swoje przeciwieństwa prowadzące ją do załamania w walce narodowowyzwoleńczej”*.¹⁶³ Natomiast „Horsztyński” to wielki dramat polityczny i realistyczny.

Jak zauważa Siczek, ustalił się nowy kanon polskiego romantyzmu, a o przynależności do niego decydowała nie wartość artystyczna dzieła, ale jego zgodność z założeniami ideologicznymi badacza. W związku z tym Mickiewicz czy Słowacki w interpretacji Wyki ukazują się głównie jako wybitni głosiciele idei ludowych i rewolucyjnych, a także jako „postępowi” poeci krajowi, publicyści w kraju i na emigracji.

Autorka podaje przykład na czym polega wartość „Anhellego”: *„Słowacki przeprowadził do końca krytykę rewolucjonistów szlacheckich(...). Wizja rycerza z chorągwią noszącą napis Lud stanowi dobitną deklarację ideologiczną poety”*.¹⁶⁴

Pojęcie realizmu w podręczniku Wyki, zgodnie z koncepcją marksistowską w literaturze, równało się z pojęciem dojrzałości i prawdziwości. Siczek podkreśla, że takie spojrzenie na realizm, będzie długo funkcjonowało w późniejszych podręcznikach, gdyż to, co realistyczne jest cenne i „postępowe”. Autorka dodaje, iż w żadnym innym podręczniku kategoria realizmu nie jest tak eksponowana jak u Wyki. Zauważa bowiem, że książka ta została napisana zgodnie z wytycznymi obowiązującej wówczas w polskim literaturoznawstwie marksistowsko-leninowskiej metodologii badań, według której dzieło jest odbiciem rzeczywistości.

Z kolei Siczek omawia „Literaturę polską” z 1968 roku, która także

¹⁶³ Tamże, s. 20.2

¹⁶⁴ Tamże, s. 203.

oparta jest na marksistowskiej metodologii literaturoznawstwa. Stwierdza, że w podręczniku tym częściej możemy się spotkać z pojęciem prawdy literackiej, historycznej czy politycznej. Zdaniem autorki, cechami wyraźnie akcentowanymi przez autorów są prawdziwość obrazu poetyckiego, zgodność z prawdą historyczną, jak choćby w przypadku „Kordiana”, czy realizm poezji. Cechy te służą także jako kryterium oceny. Stawia się zatem znak równości pomiędzy tym, co prawdziwe, a tym co pozytywne w literaturze romantyzmu.

Autorka dodaje, że autorzy dwóch następnych podręczników zmienili założenia metodologiczne i zrezygnowali z oceniania utworów romantycznych przy pomocy kryterium realizmu lub prawdziwości.

Dłużej w interpretacji romantyzmu przetrwała idea rewolucyjności. Opisywanie i interpretacja utworów romantycznych przy pomocy frazeologii politycznej, uznanie walki klas za jeden z podstawowych procesów epoki, zdaniem Siczek, spowodowało nadużywanie etykiety „rewolucyjny”; na przykład Wyka akcentuje elementy rewolucyjne we wszystkich przywołanych utworach romantycznych. Rewolucjonistą jest więc także Słowacki. Autorka podkreśla, że u Wyki rewolucyjny znaczy „postępowy” i w związku z tym wydzieliła dwa nurty romantyzmu europejskiego: „postępowy” i „wsteczny”. Wśród „postępowych” poetów romantycznych nie znalazł się więc, na przykład Z. Krasiński czy C.K. Norwid, któremu Wyka poświęcił krótki wstęp na końcu rozdziału.

Siczek zwraca także uwagę na tytuły poszczególnych rozdziałów w „Wypisach” Bogusławskiej: „Publicystyka rewolucyjna na emigracji”, „Publicystyka rewolucyjna w kraju” czy w podręczniku z 1968 roku: „Rozwój ideologii rewolucyjnej”, „Poeta rewolucji” (mowa o Słowackim).

Jerschina, Libera i Sawrymowicz dalej utrzymują podział na „postępowy” i „wsteczny” nurt romantyzmu polskiego. Komentarze nie są wolne od tendencyjnego waloryzowania postaci, utworów, faktów z życia kulturalnego i politycznego epoki. Siczek podkreśla, iż autorzy mocno akcentują nawet najdrobniejszy ze strony twórców akt sympatii czy akceptacji idei rewolucyjnej czy solidarności z ludem. Uwidacznia się to zwłaszcza w doborze tekstów. Zestaw wierszy pomieszczony w tym podręczniku przedstawia poezję rewolucyjną, która wyraża „idee postępowe” lub poezję przedstawiającą obrazy niedoli i krzywdy ludu. Autorzy mniej zwracają uwagę na historyczno- czy teoretycznoliteracką refleksję, natomiast często posługują się pojęciami-etykietami, jak to określiła Siczek, typu

rewolucyjność, demokratyzm, realizm, patriotyzm, wsteczność czy reakcjonizm.

Twórcy podręcznika z 1978 roku także nie zrezygnowali z przedstawienia treści rewolucyjnych w twórczości romantyków, a służył temu dobór tekstów, na przykład zwracanie szczególnej uwagi na wiersz Słowackiego „Wyjdzie stu robotników”. Mimo tego jest to podręcznik, w którym zrezygnowano z przedstawienia epoki romantyzmu w kategoriach społeczno-politycznych i po raz pierwszy uwidacznia, że romantyzm był zjawiskiem historycznym, który zaistniał w kulturze europejskiej od końca XVIII do około połowy XIX wieku.

Sawrymowicz, który jest autorem wstępu do tego podręcznika, zerwał z podziałem prądu na nurty o tendencjach wstecznych i postępowych. Zmiana w interpretacji romantyzmu była możliwa, ponieważ metodologia badań literackich wywodząca się z marksizmu przestała oficjalnie obowiązywać. Nowy podręcznik powstał pod wpływem zainteresowań strukturalizmem i semiologią. Siczek zauważa, iż autorzy tego podręcznika posługiwali się już nowym językiem opisu i interpretacji.

Zwraca także uwagę na drugą przyczynę zmian w spojrzeniu na romantyzm. Były to odmienne warunki polityki oświatowej i kulturalnej, w jakich podręcznik powstawał. W drugiej połowie lat siedemdziesiątych rozpoczęła się dyskusja nad zmianą systemu edukacyjnego w Polsce. Wtedy też zrezygnowano z traktowania literatury w szkole jako przedmiotu nauczania, który służy celom politycznej indoktrynacji.

W dalszej części Siczek omawia zagadnienia związane z mistycyzmem i mesjanizmem prezentowane w podręcznikach szkolnych. Stwierdza, że zagadnienia te nie cieszyły się popularnością wśród gorących zwolenników „postępowych” nurtów romantyzmu polskiego. Z drugiej strony stan badań nad romantyzmem w latach pięćdziesiątych i na początku lat sześćdziesiątych nie pozwalał na rzetelny opis tego zjawiska. Autorka określiła ten stan badań jako ubogi, tłumacząc, że miała na myśli jego jednostronność, przemilczanie lub pomijanie tych zjawisk, które nie pasowały do oficjalnego widzenia romantyzmu jako prądu, w którym to, co najlepsze, łączyło się z rewolucjonizmem i „postępowością”.

W podręczniku Wyki można odnaleźć pojęcie mistycyzmu, ale informacja ta, zdaniem autorki, jest w specyficzny sposób wartościowana, a przymiotnik „mistyczny” pojawia się w podręczniku Wyki kilkakrotnie, nigdzie jednak nie ma informacji, na czym mistycyzm polegał. Na przykład z omówienie twórczości mistycznej Słowackiego uczeń mógł jedynie domyślać się, że mistyczny

znaczy-ogólnikowy, idealistyczny, fantastyczny. Oznacza to, co w twórczości romantyków było przeciwieństwem realizmu i „postępowości”.

Jak zauważa autorka, ocena twórczości mistycznej Słowackiego długo czekała na weryfikację. Na przykład Sawrymowicz lata 1842-45 nazywa „okresem rozterek i sprzeczności” w poezji Słowackiego i dopiero w 1978 roku w nowym podręczniku, dokonuje tenże badacz swego rodzaju „rehabilitacji okresu mistycznego”¹⁶⁵.

Siczek przytacza fragment wypowiedzi Sawrymowicza, który napisał, że twórczość Słowackiego z tego okresu często bywa niedoceniona. Mówi się o niej, że jest oderwana od rzeczywistości, ponieważ „*myśl Słowackiego zaplątała się w mętnych spekulacjach religijno-mesjanistycznych.*”¹⁶⁶. Dalej jednak Sawrymowicz dodaje, że jest to pogląd fałszywy, gdyż właśnie w tym okresie powstały utwory, którymi Słowacki zapewnił sobie rolę czołowego poety w naszym romantyzmie. Podkreśla także osiągnięcia artystyczne Słowackiego w okresie mistycznym¹⁶⁷.

Siczek jednak stwierdza, że wprowadzenie mówiące o tym okresie wiele zapowiedziało, ale żadnych konkretnych treści za sobą nie wniosło. Uczeń nadal dowiadywał się niewiele więcej o dramatach i poematach mistycznych. Na uwagę zasługuje tylko jeden rozdział, w którym można było przeczytać o istocie mistycyzmu jako romantycznej metodzie poznawania świata. Cały ten rozdział znalazł się w podręczniku z 1989 roku.

W podobny sposób Wyka interpretuje zjawisko mesjanizmu, a z polityczno-ideologicznych ocen oczyścił definicję dopiero Makowski w podręczniku z roku 1989.

Podręczniki, o których mowa w artykule, prezentują różne metody organizacji treści, bowiem zmienił się z upływem czasu styl wykładu i komentarzy. Znikła z czasem indoktrynacja ideologiczna, natomiast dała się zaobserwować dbałość o przedmiot rozważań, szczegółowego i wyczerpującego opisu epoki. Spowodowało to, zdaniem autorki, niedostatki i brak zainteresowania odbiorcą, który nie był tu podmiotem, który zdobywa umiejętność czytania i rozumienia literatury romantyzmu.

Siczek, kończąc prezentację podręcznika Wyki, dowodzi, iż trudno dziś z

¹⁶⁵ Tamże, s. 208.

¹⁶⁶ Tamże, s. 209.

¹⁶⁷ Zauważmy, iż autor najobszerniejszej monografii Słowackiego, Juliusz Kleiner – najwięcej uwagi poświęcił właśnie okresowi mistycznemu.

punktu widzenia literaturoznawstwa ocenić jego wykład, gdyż była to książka, która przygotowywała ucznia do rozumienia walki klas i ukształtowania odpowiedniej postawy ideologiczno-politycznej ucznia. Służyły temu wyróżnione z tekstu kursywą reguły, które były podsumowaniem pewnej partii materiału. Autorzy i ich dzieła opatrywani byli wartościującymi etykietami. Jeśli natomiast jakiś twórca romantyczny odbiegał od obrazu „postępowego” rewolucjonisty, był z całą stanowczością osądzany.

Z kolei podręcznik z 1968 roku, zdaniem autorki, jest najbardziej przystępny dla szesnastoletniego odbiorcy. Cechuje go przejrzysty styl, jasny, dostępny język definicji i analiz. Siczek podkreśla, że właśnie ten podręcznik cieszył się większą popularnością niż wydany dziesięć lat później, choć dziś może razić on socjologizowaniem zjawisk i tematów literackich czy anachronizmem badawczym.

Natomiast autorzy dwóch następnych podręczników do romantyzmu zwiększyli ilość wiadomości o epoce, co spowodowało problemy w swobodnym poruszaniu się po nich.

Sawrymowicz, Makowski i Libera zrezygnowali z odrębnych wypisów i wszystkie teksty literackie znalazły się w bezpośrednim sąsiedztwie interpretacji, co zdaniem Siczek, znacznie zubożyło wartość dydaktyczną materiału. Autorka zwraca uwagę także na rozbieżności pomiędzy koncepcjami podręcznika reprezentowanymi przez poszczególnych jego autorów, zarówno w poglądach na literaturę jako przedmiotu szkolnego nauczania, jak i pod względem metody prezentowania materiału.

Z wykładu historycznoliterackiego opartego na biografizmie czy chronologii okresu zrezygnował S. Makowski, autor podręcznika „Romantyzm”. Siczek zauważa, że Makowski zamieścił za dużo materiału interpretacyjnego, natomiast w wyborze nawiązań literackich znalazło się sporo tekstów mało znanych lub mało wartościowych literacko. Autorka uważa, że gdyby autor zrezygnował z części nawiązań, nie umniejszyłby wartości podręcznika, ale uzyskałby on przez to większą przejrzystość w układzie treści. Uczniowie mają zdobywać wiedzę w sposób analityczno-indukcyjny. Wybór materiałów jest bardzo duży i zarówno nauczyciel jak i uczeń muszą z niego wybierać, jednak podręcznik nie zawiera żadnych wskazówek ułatwiających ten wybór. Autorka zarzuca też podręcznikowi brak obudowy dydaktycznej, pytań i poleceń pomocnych w analizie tekstów, a także nieprzystępność języka naukowego, jakim posługuje się autor.

Siczek konkluduje, iż żadnemu z wymienionych autorów nie udało się pogodzić wiarygodności i rzetelności merytorycznej, mając jednocześnie na uwadze dobro ucznia. Z jednej strony otrzymał on podręcznik nierzetelny w swej informacji i interpretacji utworów, z drugiej wykład czy materiały w nim zawarte były zbyt obszerne i ujęte w trudny, naukowy język.

Tematem obecności, a raczej nieobecności zagadnień kultury w podręcznikach historycznoliterackich zajął się Stanisław Bortnowski¹⁶⁸. Stwierdza, że podręczniki z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i częściowo osiemdziesiątych XX wieku są powtórką podręczników sprzed stu lat, kiedy uczeń musiał słuchać wszechwiedzącego nauczyciela¹⁶⁹. Przypisuje także terminologię Michała Głowińskiego, aby ocenić podręczniki literatury. Zauważa, że szkolne podręczniki upodabniają szkolną historię literatury do naukowego wykładu uniwersyteckiego. Charakteryzują się one przerostem funkcji informacyjnej nad badawczą, a pomijają funkcję transformacyjną i samokształceniową.

Bortnowski podkreśla, iż encyklopedyzm, terminy, nazwiska, daty, tytuły zabijają prawdziwe nauczanie. Gotowa wiedza zastępuje samodzielną pracę ucznia. Autor zwraca także uwagę na kiepski papier podręczników szkolnych, szablonowy układ graficzny, niewyraźne, brudnobiałe reprodukcje czy zdjęcia.

Artykuł Bortnowskiego dotyczy jednak przede wszystkim problemu nieobecności w podręcznikach zagadnień związanych z malarstwem, rzeźbiarstwem, muzyką, architekturą, filmem i teatrem. Wynikało to przede wszystkim z braku zagadnień kulturalnych w programach języka polskiego z lipca 1967 roku, z marca 1964 roku, lutego 1971 i czerwca 1981. Nawet jeśli pojawiały się jakieś hasła, były one bardzo ogólnikowe, nie wskazywały ani nazwisk, ani problemów, ani terminów.

Jak podkreśla Bortnowski „w ciągu 40 lat w programach języka polskiego zostało utrwalone przekonanie, że literatura jest zjawiskiem samowystarczalnym, autonomicznym, odcięty od innych dyscyplin sztuki¹⁷⁰”.

Ten stan rzeczy zmieniły projekty programów Krajowej Sekcji Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” oraz IPS Ministerstwa Oświaty i oparty na nich program z czerwca 1984 roku.

W dalszej części autor na konkretnych przykładach pokazuje „jak nie

¹⁶⁸ Stanisław Bortnowski, „Podręczniki historycznoliterackie wobec zagadnień z kultury”

[w:] Podręczniki literatury w szkole średniej, pod red. Bożeny Chrzęstowskiej, Nakom, Poznań, 1991.

¹⁶⁹ Tzw. model herbartowski.

¹⁷⁰ Tamże, s. 270.

funkcjonuje sztuka w podręcznikach literatury”¹⁷¹.

Omawia podręcznik Matuszewskiego dotyczące literatury po 1945 roku, podręcznik Kazimierza Krajeńskiego „Piśmiennictwo polskie od średniowiecza do oświecenia”, a także książkę „Starożytność-oświecenie” pod redakcją B. Chrzastowskiej.

Bortnowski podkreśla, iż w podręcznikach literatury romantyzmu problemy inscenizacji teatralnej nie pojawiają się ani w ujęciu historycznym, ani w odniesieniu do teatru współczesnego. Problem tego, że każdy dramat wymaga adaptacji, nie jest, zdaniem autora, w ogóle podkreślany, choć, jak zauważa, „poświęca się arcydziełom, romantycznym, na przykład „Kordianowi” do 20 stron tekstu”¹⁷².

W punkcie trzecim artykułu zatytułowanym „Niedowład informacyjny” autor pisze, iż informacje o sztuce w podręcznikach szkolnych pojawiają się w osobnych rozdziałach i stanowią samoistną część wykładu, który jest oszczędny, skrótowy i nie ma żadnego związku z interpretacją lub analizą utworów literackich. Najczęściej informacja ta składa się z wyliczenia zabytków, imion i nazwisk artystów z datami urodzenia i śmierci i tytułami ich dzieł.

Bortnowski przytacza przykłady pojawiających się najczęściej formułek stylistycznych. A tymczasem, jak podkreśla autor, encyklopedyzm i bibliografizm nie spełniają funkcji dydaktycznych, jedynie ogólnie sytuują w chronologii czy to autora, czy to jakieś zjawisko.

Autor uważa, że jeżeli już istnieje konieczność podawania w podręczniku dużej ilości informacji faktograficznej, to informacje te należy umieszczać, na przykład w ramkach, tabelach, w zestawieniach czy komentarzach do reprodukcji.

Stwierdza także, że mówienie o sztuce ma zawężony charakter. Nie pojawia się analiza i interpretacja poszczególnych dzieł sztuki, czyli, zdaniem autora, w podręcznikach nie ma kontekstów.

Bortnowski porusza także kwestię wyboru ilustracji wzbogaconych o komentarz, a raczej ich braku. Pisze, iż ilustracje w podręcznikach są niekolorowe, niewyraźne, z zamazanymi konturami. Nie zadawała także ilość reprodukcji i rysunków. Do wyjątków należą reprodukcje całostronicowe, a części książek poświęcone antologii nie są ilustrowane w ogóle.

¹⁷¹ Tamże s. 270.

¹⁷² Tamże, s. 272.

W podręcznikach do historii literatury uczniowie najczęściej stykają się z portretami pisarzy, artystów, dokumentami z życiorysu, zdjęciami z miejscowości związanych z biografią, fotokopią rękopisów lub kart tytułowych dzieł, ilustracje do utworów, rysunki samych pisarzy, zdjęcia ze spektakli teatralnych i kadry z filmowych adaptacji, a także reprodukcje pomników architektury, obrazów, rzeźb i partytur muzycznych.

Bortnowski zwrócił także uwagę na fakt, że na przykład podręczniki literatury romantyzmu, pozytywizmu i Młodej Polski zawierały zawsze fotografie dzieł ważnych dla kultury polskiej i europejskiej, jednak z chwilą pojawienia się w programach haseł związanych ze sztuką, reprodukcje te zniknęły, zamiast przekształcić się w reprodukcje kolorowe.

Natomiast za świadomą koncepcję uważa Bortnowski przywołanie w podręcznikach literatury romantyzmu rysunków Słowackiego i Norwida.

Źle się jednak dzieje, gdy ilustracja pojawia się w podręczniku bez jakiegokolwiek uzasadnienia, przy obcym jej tekście, jak to się dzieje w podręczniku autorstwa Sawrymowicza, Makowskiego i Libery „Romantyzm”. Otóż na przykład reprodukcja Ormowskiego „Zagroda wiejska” została umieszczona przy ogólnej informacji o Kraszewskim i obok wyjątku z jego publicystyki.

Brak też jest w podręcznikach komentarza, który łączyłby się z ilustracją.

W zakończeniu artykułu Bortnowski zadaje pytanie, jak szkolne podręczniki historii literatury uczynić „kształtem wielościennym” (metafora Wyki) i jednocześnie podaje propozycje rozwiązania tego problemu. Otóż uważa, że podręcznik mógłby wprowadzać uczniów, przynajmniej na wybranych przykładach, w świat malarstwa, architektury, teatru i filmu. Recenzji zatem powinien podlegać nie tylko zestaw reprodukcji, ale także tekst pod ilustracją.

Ćwiczenia lekturowe winny dotyczyć także ilustracji, a ramki, tabele, odrębne akapity informowałyby o wspólnych zjawiskach w literaturze i w innych dziedzinach sztuki oraz o adaptacjach teatralnych i filmowych. Sugerowałyby także ćwiczenia i działania twórcze ucznia.

Za celowe uważa Bortnowski także drukowanie w antologiach krótkich eseistycznych komentarzy, które dotyczyłyby arcydzieł malarskich, głośnych zabytków architektury, opisów inscenizacji teatralnych, adaptacji filmowych, zasad i stylu kompozycji muzycznych. W tekście podręcznika powinny być także dygresje analityczne i interpretacyjne dotyczące twórczości literackiej i jej podobieństw ze

zjawiskami charakterystycznymi dla innych dziedzin sztuki

Autor proponuje także, aby uzupełnieniem podręcznika były specjalne albumy poświęcone kontekstom, a także nagrania kasetowe i płytowe.

Bortnowski apeluje także o to, aby podręczniki szkolne pisane były z myślą o lekcji szkolnej i o uczniu, a nie o studencie polonistyki. W przeciwnym razie nie spełnią one swego zadania.

Z kolei Lech Słowiński przypomina, że do połowy XIX wieku praktyka dydaktyczna w gimnazjach neohumanistycznych kładła nacisk na analizę tekstów literackich ze stanowiska tradycyjnej poetyki i retoryki. Nie brano pod uwagę osobowości pisarza i jego biografii.

Natomiast pozytywistyczny kierunek badań literackich zwracał uwagę na szczegóły biografii, bez względu na to, czy miała wpływ na powstanie dzieła literackiego, czy nie.

Na przełomie XIX i XX wieku rozpowszechnił się w badaniach literackich tak zwany kierunek „duchoznawczy”. Traktował on zjawiska kulturowe jako wytwory świata ducha. W związku z tym w badaniach literackich zaczęto wysuwać na plan pierwszy „biografie duchowe” pisarzy i one to zamieszczane były w podręcznikach szkolnych. Obecność tego kierunku można było zauważyć w trzech podręcznikach różnych autorów, jednakże każdy z nich wiadomości o życiu i twórczości pisarzy przedstawił w inny sposób.

Ignacy Chrzanowski w książce „Historia literatury niepodległej Polski” przedstawił związane wiadomości biograficzne celem przybliżenia sylwetki danego twórcy do czytelnika.

Z kolei Manfred Kridl w podręczniku „Literatura polska wieku XIX” potraktował sylwetki autorów w sposób autonomiczny, co wynikało z koncepcji tego podręcznika przystosowanego do nauczania metodą heurystyczną.

Natomiast Juliusz Kleiner w „Zarysie dziejów literatury polskiej” wplatał informacje biograficzne w ogólne charakterystyki pisarzy i ich dzieł.¹⁷³

Wracając do Kridla, należy zauważyć, iż na jego podręcznik wpływ miał także inny kierunek badań literackich-fenomenologiczny. Przedstawiciele tego kierunku wychodzili z założenia, że przedmiotem badań powinno być przed

¹⁷³ Na temat tych podręczników pisał także Zenon Uryga w omówionym już artykule „Podręczniki jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej” w: J. „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1999.

wszystkim samo dzieło literackie.

Kierunek ten znalazł zwolennika i propagatora, którym był Kazimierz Wóycicki, autor książki „Rozbiór literacki w szkole”. W swojej koncepcji nauczania Wóycicki zdecydowanie odrzucił biografie pisarzy, nacisk położył na czytanie i analizę samych utworów.

W ostatnim podręczniku, który ukazał się przed II wojną światową - w „Literaturze polskiej” J. Kleinera, A. Brucknera, Z. Aleksandrowicza, J. Balickiego i S. Makowskiego biografie pisarzy uwzględniono tylko w wąskim zakresie, wyjaśniając pobudki kierujące pracą twórczą pisarza.

Po drugiej wojnie światowej, jak zauważa autor, dominowały tendencje do oparcia nauczania na kursie historycznoliterackim. Życiorysy pisarzy stały się ważnym elementem w interpretacji problematyki dzieła literackiego i punktem wyjścia w określaniu postawy ideologicznej twórców, ich klasowej przynależności czy stosunku do postępowych ruchów społecznych. Takie traktowanie życiorysu powodowało jednocześnie kwalifikowanie pisarzy do rzędu postępowych lub wstecznych.

Po roku 1956 odwrót od socjologicznej interpretacji dzieła literackiego zredukował znaczenie życiorysów w nauczaniu szkolnym. W latach sześćdziesiątych punkt ciężkości w badaniach literackich przesunął się w stronę dzieła i jego analizy, biografie pisarzy pełniły tylko rolę pomocniczą. W programach z lat siedemdziesiątych znacznie ograniczono już żądanie od uczniów dokładnej znajomości życiorysów. Zdaniem Słowińskiego, był to słuszny zabieg, gdyż poza bezmyślnym wkuwaniem na pamięć życiorysów pisarzy, nie wnosił niczego do rozwijania twórczego myślenia.

Z drugiej jednak strony autor podkreśla, iż usunięcie w ogóle wielu życiorysów z programu nie zwalnia uczniów i nauczycieli od obowiązku poznania tych faktów z życia pisarzy, których znajomość jest konieczna dla właściwego zrozumienia genezy i problematyki omawianych utworów, nie można bowiem oddzielić dzieła literackiego od jego twórcy.

Słowiński zastanawia się także, w jaki sposób przedstawić życiorysy, skoro nie można ich całkowicie wyeliminować z programu, aby nie było to tylko suche wkuwanie dat. Autor zwraca uwagę na to, iż odesłanie ucznia do podręcznika po informacje na temat danego twórcy, a następnie wyegzekwowanie tych wiadomości na lekcji jest mało atrakcyjne. Proponuje, na przykład urządzenie

wystawki obrazującej jego życie, twórczość oraz ważniejsze publikacje na jej temat lub omawianie na lekcji lektury powieści biograficznych, autobiografii i wspomnień ludzi, którzy znali osobiście pisarza.

Jeszcze inną formą mogą być wycieczki śladami życia i podróży pisarzy oraz wycieczki do muzeów. Ciekawą propozycją są też po prostu gawędy nauczyciela o drodze życia i twórczości pisarzy.

Słowiński proponuje także przybliżenie sylwetki pisarza za pomocą technicznych środków audiowizualnych, audialnych i wizualnych. Pomocą dla nauczyciela mogą być także spektakle telewizyjne prezentujące sylwetki wybitnych pisarzy lub wywiady z twórcami współczesnymi.

2. Słowacki w podręcznikach Polskiej Ludowej

W rozdziale tym dokonam bardziej szczegółowego przeglądu podręczników szkolnych pod kątem ich budowy, zawartości, a przede wszystkim obecności w nich twórczości Słowackiego.

Pierwsze powojenne podręczniki do nauki literatury polskiej ukazały się w latach pięćdziesiątych. Były to „Historia literatury polskiej dla klasy X” Kazimierza Budzyka, Zdzisława Libery, Jadwigi Pietrusiewiczowej (1952) i „Historia literatury polskiej dla klasy X” Kazimierza Wyki i Jana Baculewskiego (1953). Książkę wznawiano do 1966 roku. W 1968 roku wyszedł nowy podręcznik „Literatura polska okresu romantyzmu” Stanisława Jerschiny, Zdzisława Libery i Eugeniusza Sawrymowicza. Dziesięć lat później ukazał się następny podręcznik dla klasy II liceum i technikum zatytułowany „Romantyzm”, a w 1989 roku podręcznik autorstwa S. Makowskiego „Romantyzm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej”.

A. Podręcznik Teofila Wojęńskiego „Historia literatury polskiej”¹⁷⁴

¹⁷⁴ Teofil Wojęński, „Historia literatury polskiej”, tom II, Spółdzielnia Wydawnicza Wiedza, Warszawa 1948.

Zawiera on tylko część informacyjno-opisową, na którą składa się historia literatury przedstawiona jako kurs uniwersytecki. Autor przedstawia romantyzm w pełni rozwoju oraz jego podłoże gospodarczo-społeczne i poglądy na świat.

W następnej części natomiast zamieszcza historię życia i twórczości następujących pisarzy: Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego i Norwida. Ponadto w podręczniku znajdziemy także informacje dotyczące rozwoju literatury po roku 1830 w kraju. W tym rozdziale autor omawia życie i twórczość Pola, Syrokomli, Lenartowicza, Ujejskiego, Berlińskiego i Romanowskiego. Natomiast w rozdziale poświęconym rozwojowi powieściopisarstwa w kraju po 1830 roku omawia sylwetki Kraszewskiego, Rzewuskiego, Chodźki, Korzeniowskiego, Kacykowskiego, Jeża, a także sylwetkę Narcyzy Żmichowskiej.

Druga część podręcznika zawiera omówienie pozytywizmu. Ze względu na tematykę mojej pracy, przy omówieniu podręcznika skoncentruję się tylko na części poświęconej życiu i twórczości Słowackiego.

W części informacyjnej przedstawiającej tło historyczne epoki autor pokrótce przedstawił zarys wydarzeń mających miejsce w trzecim dziesięcioleciu XIX wieku, bowiem ten okres uznał autor za moment triumfu romantyzmu w dziejach kultury europejskiej.

W opinii autora romantyzm był wyrazem światopoglądu przegrywających w walce klasowej warstw uprzywilejowanych: arystokracji i szlachty i w początkach XIX wieku zaczął przybierać schyłkowy i chorobliwy charakter. Najdłużej te dwie warstwy oddziaływały na życie kulturalne i właśnie one narzucały zbiorowości swoje poglądy. Zdaniem autora, upadek ich świata równał się upadkiem świata w ogóle. Modną stała się zatem ucieczka tych warstw od rzeczywistości w świat fantazji.

Pisząc o poszczególnych etapach życia i twórczości Słowackiego, autor w tle zamieszcza sylwetkę Mickiewicza, dokonując w ten sposób swoistej analizy porównawczej osobowości twórczych obu poetów.

Podręcznik nie zakładał uczestnictwa ucznia w odbiorze dzieła literackiego. Nie ma w nim wypisów, a z twórczości Słowackiego w całości zamieszczonych jest kilka utworów. Syntetyzowania i problemowego ujęcia literatury dokonuje sam autor i narzuca je odbiorcy. W podręczniku brak jest wielorakości treści, zatem nie spełnia on funkcji podręcznika łącznego.

Omawiając sylwetkę Słowackiego, Wojeński dzieli jego twórczość na okresy w związku ze zmianami zachodzącymi w życiu poety, a zmiany te, zdaniem

autora, łączyły się przeważnie ze zmianami miejsc pobytu. Wyróżnia więc Wojeński okres młodzieńczy, okres warszawski, okres szwajcarski, twórczość związaną z pobytem na Wschodzie oraz twórczość mistyczną.

Autor snuje opowieść o życiu Słowackiego, wplatając w te informacje analizę jego utworów.

Rozpoczyna swoje rozważania od pokazania Słowackiego jako młodzieńca odgradzającego się od otoczenia, samotnego, nie biorącego udziału w społecznym życiu młodzieży, nie interesującego się sprawami Polski i w ogóle polityką. Taka postawa poety, zdaniem autora, znalazła swoje odbicie w młodzieńczej twórczości Słowackiego, na której omówienie autor przeznacza niecałe pół strony. Ogranicza się jedynie do wyliczenia tytułów z tego okresu ¹⁷⁵; stwierdzenia, że widać w nich wpływ Byrona.

Autor ocenia te utwory jako zupełnie pozbawione wartości ideowych, uboższych pod względem treści niż młodzieńcza twórczość Mickiewicza. Do pozytywów zalicza jej wartości estetyczne i większe niż u Mickiewicza opanowanie formy poetyckiej.

Natomiast poematy warszawskie ¹⁷⁶, zdaniem autora, zapowiadały niezwykle geniusz poetycki Słowackiego. Stwierdza, że miały piękną formę, widać w nich swobodę w posługiwaniu się słowem poetyckim, melodyjność, muzykalność i bogatą wyobraźnię.

W ocenie autora ważniejszą pozycję niż „Mindowe” w całej naszej twórczości dramatycznej zajmuje „Maria Stuart” i temu dramatowi poświęca autor nieco więcej uwagi.

Dokonując interpretacji dramatu, stwierdza, że Słowacki w utworze tym sprostął jednemu z najtrudniejszych zadań, jakie stawiał romantyzm twórczości dramatycznej, mianowicie *„przepojenia wszystkich rodzajów literackich liryzmem”*. ¹⁷⁷ Auto pokrótce omawia na czym polegał tragizm Marii Stuart, stwierdza, że żywioł liryczny w tym dramacie ujawnił się w przedstawieniu nie tylko uczuć miłosnych, ale także uczuć przyjaźni.

Wojeński zwraca także uwagę na wiersze patriotyczne, które powstały w Warszawie takie, jak: „Oda do wolności”, „Hymn”, „Kulig”, „Pieśń legionu

¹⁷⁵ „Duma ukraińska”, „Szanfary”, drobne utwory, jak sonety poświęcone Ludwice Śniadeckiej i Spitznagłowi.

¹⁷⁶ „Mnich”, „Arab”, „Hugo”, „Jan Bielecki”, także dwa dramaty „Mindowe”, „Maria Stuart”.

¹⁷⁷ Tamże, s.32.

litewskiego” i podkreśla, że odbiegały one od wszystkiego tego, co do tej pory napisał Słowacki. Różnią się treścią ideową, podniosłym tonem narodowym. Są wyrazem nastrojów rewolucyjno-patriotycznych. Do utworu mającego największą wartość artystyczną autor zalicza „Kulig”, jednakże nie dokonuje jego dokładnej analizy, więc uczeń nie dowiaduje się, na czym owa wartość miałaby polegać. W podręczniku odnajdujemy jedynie stwierdzenie, że poprzez alegoryczny obraz kuligu poeta wyraża przekonanie, że wszyscy obywatele, niezależnie w jakiej akurat znaleźli się sytuacji, winni stawić się wtedy, gdy ojczyzna wzywa do obrony.

Stwierdzenie to stanowiło nawiązanie do sytuacji życiowej samego Słowackiego, który, jak pisze autor, „*nie uczynił temu wezwaniu zadość*”¹⁷⁸. Powątpiewa w to, że wyjazd Słowackiego za granicę mógłby się odbyć w porozumieniu z rządem, który powierzył mu misję zawiezienia do Londynu listów rządu powstańczego. W książce uczeń może odnaleźć także inne informacje na temat przyczyn wyjazdu Słowackiego z kraju, ale autor uważał, że taka decyzja wypływała z postawy romantycznej wobec rzeczywistości, która sprawiała, że Słowacki nie docenił wielkości i rangi powstania listopadowego.

Po powrocie do Paryża Słowacki rozpoczął druk swoich wcześniejszych utworów¹⁷⁹, ale, jak zauważa autor, nie zwróciły one uwagi, a jeśli już, to wywoływały krytykę, krytykę, jak dodaje Wojeński, „*w wielu wypadkach niesłuszną i niesprawiedliwą*”¹⁸⁰, ale z dzisiejszego punktu widzenia. Jednakże wtedy, w związku z sytuacją polityczną, kiedy jego twórczość pozbawiona była głębszej treści ideowej, nie interesowała społeczeństwa.

Wojeński pisze także na temat konfliktu pomiędzy Słowackim a Mickiewiczem, który był jedną z przyczyn opuszczenia przez Słowackiego Paryża i wyjazdu do Szwajcarii.

Utworem, który Wojeński dokładnie zanalizował, jest „Kordian”. Omawiając ten utwór, zwraca uwagę na jego genezę. Podkreśla, że Słowacki nie koncentruje się jeszcze w nim na zagadnieniu narodowym, ale na swoim stosunku do sprawy. W ocenie autora Słowacki próbuje odpowiedzieć sobie na następujące pytania: „*dlaczego jest takim, jakim jest, dlaczego nie brał udziału w powstaniu i nie*

¹⁷⁸Tamże, s.34.

¹⁷⁹W 1832 roku ukazały się dwa pierwsze tomy jego poezji, tom I zawierał „*Żmiję*”, „*Jan Bieleckiego*”, „*Hugo*”, „*Do Michała Skibickiego*”, „*Mnicha*”, „*Araba*”; tom II- dramaty „*Mindowe*” i „*Maria Stuart*”; w 1833 roku wyszedł tom III, zawierający poezję powstańcze i utwory napisane w Paryżu, jak „*Lambro*”, „*Duma o Rzewuskim*”, „*Paryż*” i „*Godzina myśli*”.

¹⁸⁰Tamże, s.34.

*bierze czynnego udziału w życiu publicznym. Jaka jest przyczyna konfliktu między nim a zbiorowością*¹⁸¹.

Analizę psychologiczną bohatera dramatu uznaje twórca podręcznika za jedną z najlepszych w literaturze europejskiej.

Autor omawia także szczegółowo budowę dramatu. Analizując „Przygotowanie”, stwierdza, że Słowacki przygotowuje czytelnika do odbioru pesymistycznego obrazu rzeczywistości, gdyż sam poeta tak się widział. Jedyną ucieczką z tej rzeczywistości widzi Słowacki, zdaniem autora, w marzeniu, a prawdę w poezji. W tak czarnych barwach widzi więc poeta rzeczywistość polską.

Interpretując osoby pojawiające się w „Prologu”, autor przypisuje postawę pierwszej postawie Mickiewicza w „Dziadach” drezdeńskich. Przychyła się też do poglądu, że poprzez wprowadzenie tej postaci Słowacki podjął walkę ze stanowiskiem zajęтым przez Mickiewicza w „Dziadach”.

W dalszej części Wojeński koncentruje się na omówieniu wszystkich aktów. Podkreśla, że zdaniem Słowackiego, jedną z przyczyn niezdolności do czynu bohatera, jest niewiara w siebie. Autor przypuszcza, że poeta mógł mieć na myśli siebie i surową jego ocenę przez emigrację oraz niezauważenie jego wysiłku twórczego.

Autor wzmiankuje także o niedokończonych dramatach pisanych w czasie pobytu w Szwajcarii, ograniczając się do wyliczenia ich tytułów.

Następny omówiony etap życia Słowackiego to okres jego twórczości związany z podróżą na Wschód. Autor informuje, że pierwsze etapy tej podróży opisał Słowacki w poemacie pt. „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu”. Wtedy też powstał wiersz pt. „Hymn”. Wojeński zamieszcza tekst tego utworu, snuje także krótkie refleksje z nim związane.

Kolejny prezentowany wiersz to „Rozmowa z piramidami”. Autor stwierdza, że jest to tekst o treści ideologicznej. Pobudza on myśli poety o ojczyźnie i refleksje na temat tego, co w życiu narodów jest przemijające, a co wieczne. Autor uważa także, że poeta w utworze tym dochodzi do przekonania, iż wiecznotwórczym jest jedynie duch narodu, co było zgodne z idealistycznym poglądem na świat.

Natomiast mistrzostwo Słowackiego, które ujawniło się w niezwyklej wyobraźni uczuciowej dostrzega autor podręcznika w poemacie „Ojciec

¹⁸¹ *Tamże*, s.35.

zadzumionych”. Słowacki wczuwa się w przeżycia obcego mu Araba i prezentuje całą skalę bólu i rozpaczy podczas kolejno zabijanych przez dżumę dzieci.

Kolejnym utworem zamieszczonym w podręczniku – jak to określił autor – jest wiersz „Grób Agamemnona ułamek z podróży na Wschód”. Autor zauważa, iż poecie bohaterska przeszłość Hellady przypomina sytuację polityczną Polski. Zdaniem Wojeńskiego, Słowacki chce, aby zbiorowość polska wyzbyła się materializmu, by wyzwoliła „duszę anielską”. W ostatniej części poematu poeta surowo ocenia Polskę, ale, jak podkreśla autor, jest to sąd zbyt surowy i niesprawiedliwy, gdyż oparty na zestawieniu rzeczywistości z ideałem. A ideał ten jest nieosiągalny dla społeczeństwa polskiego. Jednakże należy zauważyć, że samo postawienie go miało duże znaczenie ideowe i, jak pisze Wojeński, „*mogło stać się potężną siłą moralną*”¹⁸².

Utworem napisanym podczas podróży na Wschód jest także poemat prozą „Anhelli”. Autor pisze, że treść tego poematu nie wiąże się bezpośrednio z tą podróżą, natomiast treść ideowa ma swoje korzenie jeszcze w „Kordianie”. Słowacki dalej boleśnie odczuwał konflikt ze zbiorowością i w dalszym ciągu dokonywał rachunku sumienia. Jednakże w „Kordianie” poeta wyjaśniał, dlaczego nie jest gotowy do czynu i postawy, której domagało się od niego społeczeństwo i było to wyjaśnienie negatywne. Teraz pragnął Słowacki dać odpowiedź pozytywną na pytanie, do jakiego czynu jest zdolny. Poeta pisze o „*koncepcji cichej ofiary serca*”¹⁸³, która jest ideą przewodnią utworu.

Aby dobrze zrozumieć tę ideę, zdaniem autora, należy wglądnąć w symboliczną treść poematu. Na przykład Sybir to symbol warunków, w jakich znalazł się naród polski po utracie niepodległości, to symbol cierpień związanych z sytuacją polityczną. Natomiast treść ideologiczną symbolizuje fantastyczna postać Szamana, wychowawcy Anhellego. Postać ta jest wcieleniem mądrości zawartej w tradycji narodowej. Jest także wcieleniem mistycznej wiary poety.

Jak zatem rozumie cichą ofiarę serca? Autor stwierdza, że należy najpierw rozpatrzyć postać Anhellego na tle przedstawionej w utworze zbiorowości i jej losu. Gromady, które przedstawił Słowacki w utworze, zdaniem autora, odpowiadają ugrupowaniom politycznym na emigracji i z przedstawionego jej życia autor wnioskuje, że poetę raziły wszelkie spory i kłótnie. Podobnie jak Mickiewicza. Jednakże Wojeński zauważa, że obaj poeci wyznaczyli różne role tejże emigracji.

¹⁸² *Tamże*, s.49.

¹⁸³ *Tamże*, s.50.

Mickiewicz w „Księgach” przedstawia ją jako apostołów wielkich idei, *„nie tylko odzyskania niepodległości, ale przebudowania na zasadach Chrystusowych stosunków międzyludzkich”*¹⁸⁴. Z kolei Słowacki do emigracji nie miał zaufania. Osądzał ją surowo. Jedyne zadanie, jakie stało przed nią polegało na utrzymaniu wiary w wielką sprawę i przekazanie jej następnym pokoleniom.

Autor podkreśla, że kult jednostki, przewyciężony przez Mickiewicza, w „Anhellim” odnajduje jeszcze pełny wyraz w postaci tytułowego bohatera.

Występujący w zakończeniu rycerz jest symbolem rewolucji ludowej, która miała przekształcić rzeczywistość stosunków politycznych i społecznych w imię ideałów wolności, równości i braterstwa. Rycerz ten jest symbolem czynu zewnętrznego, ale aby ten czyn się dokonał, musi być dokonany czyn wewnętrzny, czyli musi najpierw zaistnieć zmiana w duszy ludzkiej. Zdaniem autora, Słowacki był przekonany, że to on spełnia cichą ofiarę serca i w bohaterze poematu widział własne życie, wyidealizowane.

Jak więc wynika z powyższych rozważań, w opinii autora, *„treść ideologiczna „Anhellego” zawiera bardzo istotne zagadnienie zależności zmiany w sferze życia zewnętrznego zbiorowości od zmiany wewnętrznej w duszy ludzkiej”*¹⁸⁵.

Oceniając natomiast formę „Anhellego”, autor stwierdza, że artyzm Słowackiego polega na bogatej fantazji poetyckiej, co objawiło się już w „Balladynie”.

Florencja-to miejsce, w którym Słowacki przebywał po powrocie z podróży na Wschód. Wtedy pisał poemat „Wacław”, „Poema Piasta Dantyszka”, sonety do Anieli (Moszczyńskiej).

Po koniec 1838 roku Słowacki przybył do Paryża i zajął się wydawaniem napisanych ostatnio utworów. Autor dodaje także, iż właśnie wtedy poeta rozwinął bogatą twórczość. Niestety, nie analizuje autor tego dorobku Słowackiego w całości. Dokonuje jednak interpretacji „Lilli Wenedy” i „Beniowskiego”, a w całości zamieszcza wiersz „Na sprowadzenie prochów Napoleona”, pozostawiając go bez komentarza.

Wracając do „Lilli Wenedy”, autor podkreśla, że utwór ten pod pewnym względem można uznać za przełomowy w twórczości Słowackiego, ponieważ w dramacie tym poeta podejmuje bezpośrednio próbę rozwiązania zagadnienia

¹⁸⁴ Tamże, s. 51.

¹⁸⁵ Tamże, s. 52.

narodowego. Zagadnienie to stanowi właściwą treść myślową i uczuciową utworu.

Autor sądzi, że dla genezy treści ideowej tego dramatu ważny jest jego związek z poprzednimi utworami o treści ideologicznej.

Wojęński twierdzi, że sposób podejścia do sprawy narodowej w „Lilii Wenedzie” jest charakterystyczny dla krańcowego idealizmu historycznego, z którego wynika, iż kształtującym historię jest duch ludzki. Przenosząc to stwierdzenie na konkretną rzeczywistość, czyli walkę o niepodległość, okaże się, że o zwycięstwie nie decydują warunki obiektywne materialne, ale duch i postawa narodu.

W związku z powyższym, zdaniem autora, Słowacki próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie, jaka postawa zbiorowości jest konieczna, aby naród w walce o wolność odniósł zwycięstwo. Jednocześnie poeta udziela odpowiedzi, twierdząc, że, aby zwyciężyć, trzeba w to wierzyć. Stanowi to, według autora, myśl przewodnią dramatu.

Wojęński pisze także o pobocznej, ale bogatej treści myślowej. Stwierdza, że Słowacki zarzuca szlachcie materializm. Poprzez wprowadzenie postaci św. Gwalberta, zdaniem autora, chciał unaocznic przedział między zasadami chrześcijańskimi głoszonymi przez Kościół a rzeczywistym układem stosunków w życiu zbiorowym przez ten kościół aprobowanym i strzeżonym.

Wojęński uważa, że najtrudniejszą do objaśnienia jest treść myślowa ukryta pod symboliczną grupą braci Lelum i Polelum. Słowacki podaje różne wyjaśnienia. Jest to więc raz interpretacja osobista. Poeta widzi w braciach siebie i Krasieńskiego, innym razem widzi w nich symbol dwoistości ducha narodu.

Tłumaczenie to byłoby najtrafniejsze w opinii Wojęńskiego, gdyby chodziło o pokolenie typu Słowacki, które ceniło przede wszystkim wartości estetyczne, piękno wewnętrzne i świat marzeń, stawiając to wszystko ponad praktyczne wartości. Tymczasem rzeczywistość polityczna stawiała trudne i raczej nie poetyckie, a żołnierskie wymagania.

Autor w przypisie informuje czytelnika, że nie jest to jedyne wyjaśnienie treści ideowej dramatu, a na przykład profesor Bruckner nie doszukuje się w nim głębszych treści ideologicznych.

Omawiając formę „Lilii Wenedy” Wojęński zwraca uwagę na to, że jest to nowa pozycja w twórczości Słowackiego zarówno pod względem treści ideowej jak i formy. Dominuje w tym dramacie wpływ tragedii klasycznej.

Utwór odznacza się bogactwem stylu, języka i wiersza o zmiennej

rytmice. Wojeński dostrzega także mistrzostwo słowa w charakteryzowaniu postaci, a także posługiwanie się przez poetę efektami malarskimi i rzeźbiarskimi.

Następnym omówionym utworem jest „Beniowski”. Wojeński uważa, że poemat nie zawiera myśli przewodniej, natomiast bogactwo, głębię treści myślowych i uczuciowych zawierają dygresje. W nich bowiem, zdaniem autora, zawarł Słowacki swój pogląd na świat.

Autor podręcznika dla lepszego uporządkowania tych dygresji grupuje je wokół poruszanej tematyki. Wymienia więc, na przykład dygresje o treści polemicznej, w której podejmuje Słowacki walkę z nieprzychylną mu opinią publiczną i krytykę literacką, ale obok dygresji o treści negatywnej, występują także dygresje pozytywne, w których jest mowa o wyznaniu wiary artystycznej, filozoficznej i społeczno-politycznej. W dygresjach wypowiada także Słowacki poglądy na życie polityczne i, podobnie jak w „Anhellim”, surowo ocenia emigrację.

Wojeński przedstawia Słowackiego jako zdecydowanego zwolennika postępu i wroga despotyzmu i absolutyzmu.

Kolejny rozdział podręcznika poświęcony jest krótkiej charakterystyce twórczości Słowackiego w okresie mistycznym.

Autor informuje czytelników o wpływie Towiańskiego na poetę, który uzyskuje teraz spokój płynący z wiary i przeświadczenia o jego roli. Staje się nieczuły na głosy krytyki pod jego adresem. Wierzy w misję, którą mu Bóg powierzył.

Pierwszym napisanym utworem po spotkaniu Towiańskiego był wiersz „Tak mi Boże dopomóż”. Wojeński nie interpretuje tego utworu. Wymienia także inne tytuły utworów, jak: „Ksiądz Marek”. „Sen srebrny Salomei” i wolny przekład „Księcia Niezłomnego” Calderona, stwierdzając, iż są one poetyckim zobrazowaniem mistycznego poglądu poety na świat.

Więcej miejsca poświęca na omówienie „Genezis z ducha” i „Króla Ducha”. Pierwszy z wymienionych utworów jest najpełniejszym odbiciem mistycznych poglądów Słowackiego i, zdaniem autora, *„jest on zarazem w naszej literaturze najciekawszym przejawem (...) zatarcia się granicy między filozofią i poezją”*¹⁸⁶.

Ze względu na temat autor zalicza poemat do traktatów filozoficznych,

¹⁸⁶Tamże, s. 67.

jednak sposób podejścia do tematu i jego rozwinięcie są poetyckie.

Wojeński pokrótce nakreśla problematykę utworu, ukazując przechodzenie ducha z jednej formy do drugiej i podkreśla, że owa metempsychoza jest jednym z podstawowych założeń filozofii Słowackiego.

Z kolei omawiając „Króla Ducha”, stwierdza, że *„w mistycznym poglądzie Słowackiego na świat splata się idea mesjanistyczna z krańcowym romantycznym indywidualizmem i egocentrycznym widzeniem świata.”*¹⁸⁷ Poglądy te znalazły odzwierciedlenie w tymże dramacie.

Wojeński pisze także, iż w okresie mistycyzmu uległa zmianie forma twórczości Słowackiego. Otóż staje się ona jeszcze bogatsza i przeładowana ornamentyką. Poeta wzoruje się teraz na dramacie barokowym, katolickim, dramacie hiszpańskim XVII wieku. Jego mistrzem staje się Calderon.

Autor podręcznika dodaje, że twórczość tego okresu jest bardzo bogata. Przeważają utwory niewykończone takie, jak: „Poeta i natchnienie”, dramaty „Agezyleusz”, „Zawisza Czarny”, „Samuel Zborowski”, poemat „Teogonia” (fragmenty). W tym czasie powstał także tekst „Do autora Trzech Psalmów”.

Jak podkreśla Wojeński, w okresie tym Słowacki bierze czynny udział w bieżącym życiu politycznym. Pisze list otwarty „Do Księcia A.C”, w którym wypowiada swój pogląd na temat, jaką powinna być polityka polska. Wydaje także broszurę pt. „Do emigracji o potrzebie idei”, a w związku z wypadkami w 1846 roku pisze odezwę „Głos wygnania do braci w kraju”. Z kolei w 1848 roku ogłosił pismo „Głos brata Juliusza Słowackiego do zgromadzonych w klubie związać się chcących Polaków”.

Zdaniem autora, pisma te posiadają wielką wartość moralną, ale ich charakter jest wybitnie idealistyczny i to sprawiło, że nie miały one większego wpływu także na emigracji.

W podręczniku zamieszczony jest również wiersz „Testament mój”, jednakże autor nie dokonuje jego analizy.

Konkludując rozważania o Słowackim, Wojeński pisze, iż współcześni nie docenili talentu poety, a krytyka była wobec niego niesprawiedliwa. Kult poety zrodził się w okresie modernizmu. Autor uważa, że pod wieloma względami Słowacki bliższy jest modernizmowi (neo-romantyzmowi) niż romantyzmowi

¹²⁴Tamże, s.68.

właściwemu (historycznemu).

B. Podręcznik Kazimierza Wyki „Historia literatury polskiej”¹⁸⁸

Podręcznik Wyki, jak informuje nota wydawnicza, był pierwszym opracowaniem opartym na nowych zdobyczach literaturoznawstwa i dawał pełny obraz epoki i naukową interpretację związanych z nią zjawisk literackich. Jest podręcznikiem napisanym w duchu marksizmu. Każdemu utworowi przypisuje autor określoną ideologię, zgodną z obowiązującymi wytycznymi zawartymi także w programie nauczania.

Książka ta składa się z części informacyjno-opisowej, pozbawiona jest antologii tekstów literackich, brak jest choćby, jak w przypadku podręcznika Wojeńskiego, kilku krótkich utworów Słowackiego zamieszczonych w całości. Autor ogranicza się jedynie do cytowania, aby następnie dany fragment „odpowiednio” skomentować.

Podręcznik cechuje przerost funkcji informacyjnej. Zawarte są w nim gotowe formułki stanowiące podsumowanie każdego podrozdziału, dla wyróżnienia ich z tekstu, napisane pochyłą czcionką. Brak w nim obudowy metodycznej, pobudzającej do aktywności i samodzielności ucznia, ale i nie o tę samodzielność przecież chodziło. To autor dokonywał problemowego ujęcia literatury w zgodzie z duchem marksistowskim i narzucał ten sposób analizy odbiorcy, czyli uczniowi, którego zadaniem było przyswoić sobie takie a nie inne interpretacje. Stąd później w pracach maturalnych przeważały tematy odtwórcze, pozbawione pierwiastka samodzielności i subiektywnego spojrzenia na problem, o czym piszę w rozdziale poświęconym Słowackiemu w pytaniach maturalnych.

Podręcznik Wyki omawia jedną epokę literacką- romantyzm. Zagadnienia z nim związane podzielone są na X rozdziałów.

Prezentację epoki autor rozpoczyna od omówienia podłoża i pochodzenia romantyzmu, jednakże w przeciwieństwie do Wojeńskiego, który ograniczył się do bardzo krótkiej charakterystyki tej epoki, Wyka znacznie rozbudował ten temat, omawiając, obok romantyzmu polskiego, także romantyzm w literaturze angielskiej,

¹⁸⁸ Kazimierz Wyka, „Historia literatury polskiej”, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1952.

francuskiej, niemieckiej i rosyjskiej.

W następnych rozdziałach analizuje twórczość Mickiewicza, dzieląc ją na okresy do roku 1830, a następnie omawia lata 1832-1835. Osobne rozdziały poświęcone są omówieniu epoki romantyzmu w latach 1820-1831 oraz stosunkom społecznym i politycznym na emigracji. Osobny rozdział poświęcony jest także na analizę twórczości Fredry.

Inni twórcy tego okresu zostali przedstawieni w rozdziale zatytułowanym „Literatura w kraju w latach 1831-1863”. Już same tytuły podrozdziałów wskazują na obecność ideologii i indoktrynacji w analizie, na przykład „Twórczość Krasińskiego na tle reakcyjnego skrzydła literatury w kraju-„Nieboska komedia”, „Irydion” i „Psalmy przyszłości”. Ostatni rozdział poświęcony jest przedstawieniu znaczenia i istoty romantyzmu.

Omawiając romantyzm polski, Wyka przedstawia go w powiązaniu z trzema procesami epoki, jakimi były, zdaniem autora, powstanie nowoczesnego narodu polskiego, walka narodowo-wyzwoleńcza i walka klasowa. Te procesy stały się, jak to określa Wyka, *„zadaniami ideowymi, które rozwiązywali oni w swoich dziełach”*¹⁸⁹.

Romantyzm polski, zdaniem autora, narodził się wśród patriotycznej i postępowej części obozu szlacheckiego i nie wyrażał patriotycznego interesu całego narodu w sposób ustalony i niezmienny w ciągu całego trwania tego prądu.

Wyka zauważa, że w latach 1820-1830, przedstawiciele dążeń narodowo-wyzwoleńczych nie dostrzegali łączności między swoją klasą i sytuacją klasową chłopów. W związku tym chłopów nie zostali wciągnięci do powstania, bowiem pojmowanie walki narodowo-wyzwoleńczej mieściło się w ramach tak zwanej rewolucji szlacheckiej. Autor pisze, iż *„przez rewolucję szlachecką rozumiemy typ ideologii panującej we wskazanym wyżej okresie wśród przedstawicieli spiskowej i zbrojnej walki o wolność. Ludzie ci nie są zdolni zrozumieć, że bez poruszenia masy chłopskiej oraz jej rewolucyjnych sił walka powstańcza jest skazana na niepowodzenie.”*¹⁹⁰

Wyka stwierdza, że powstanie zbrojne przeciwko zaborcy traktowali tylko jako akt polityczny, a nie rewolucję społeczną i dlatego samo powstanie, a także okres przygotowań do niego i rozrachunki z przyczynami klęski składają się

⁸⁹ Tamże, s.8.

⁹⁰ Tamże, s.12.

na problem rewolucji szlacheckiej.

Natomiast w latach 1830-1860, jak podkreśla autor, wśród postępowych romantyków pogłębia się i poszerza zrozumienie związków między walką narodowo-wyzwoleńczą a problemem klasowym i tego, że bez walki o wyzwolenie społeczne podstawowych klas narodu nie może być mowy o wyzwoleniu społecznym całego narodu.

Wyka omawia także proces powstawania nowoczesnych narodów. Wyjaśnia dalej, że jest to proces powstania narodów burżuazyjnych, a przez ten naród Wyka rozumie takie społeczeństwo, w którym dominującą rolę odgrywa burżuazja jako klasa społeczna.

Autor prezentuje dwa stanowiska. Stanowisko postępowych romantyków, którzy pragnęli zapewnić ludowi jak najlepsze prawa w formującym się narodzie i dlatego tak silnie powiązali oni swoją twórczość ze sprawą ludu oraz stanowisko wstecznych romantyków, którzy zadawali się tylko podtrzymaniem inaczej nowych warunkach istniejącego narodu szlacheckiego.

Zatem, jak podkreśla autor, związek z ludowymi siłami, które uczestniczyły w formowaniu się nowego narodu polskiego nadawał ideałom romantyków w sprawie narodu charakter postępowy. Natomiast ujemnie na postępowość haseł romantyków w tej kwestii wpływał fakt, że naród ten formował się nadal pod kierunkiem elementów szlacheckich.

Z kolei pisząc o walce klasowej, Wyka stwierdza, że ciężar rozwoju w kierunku kapitalistycznym został przerzucony na barki klasy uciśnionej, czyli chłopstwa pańszczyźnianego, który coraz częściej zaczyna reagować czynnymi wystąpieniami, a te z kolei wywierają nacisk na decyzje polityczne i narodowe postępowych romantyków.

Miarą postępowości romantyków jest ich stosunek do ludu i dlatego romantyzm, jak pisze Wyka, swój dorobek twórczy i program ideowo-artystyczny powiązał ze sprawą ludu.

Etapy rozwoju romantyzmu w Polsce autor podręcznika dzieli na cztery okresy.

Pierwszy obejmuje lata 1822-1830. W tym czasie powstają, między innymi pierwsze powieści poetyckie Słowackiego takie, jak: „Jan Bielecki” oraz dramaty „Mindowe” i „Maria Stuart”. Główną cechą romantyzmu w tym okresie jest kształtowanie się idei wyrażających ówczesny stan walki narodowo-wyzwoleńczej,

odzwierciedleniem tej walki jest ideologia rewolucji szlacheckiej.

Drugi okres rozpoczyna się po klęsce powstania listopadowego i trwa do 1840 roku. Twórczość tego okresu rozwija się głównie na emigracji. Jak podkreśla Wyka, wspaniale rozkwita twórczość Słowackiego, który pisze „Kordiana”, „Balladynę”, „Horsztyńskiego”, „Anhellego”, „Lillę Wenedę”, „Beniowskiego” i „Fantazego”.

Po zakończeniu powstania rozpoczyna się rozrachunek ideowo-polityczny zmierzający do ustalenia przyczyn klęski. Autor zauważa, iż twórczość literacka tego okresu pozostaje w ścisłej zależności z kierunkami myśli politycznej powstającej na emigracji. Kierunki te to ideologia Towarzystwa Demokratycznego, obozu Czartoryskiego i Ludu Polskiego.

Krytyka powodów, które doprowadziły do klęski, zdaniem autora, miała różny charakter. Chodziło bowiem o minione już powstanie, ale także o budowę programów dla przyszłej walki narodowo-wyzwoleńczej w oparciu o analizę błędów. Zarówno krytyka jak i analiza w literaturze romantycznej wyraziły się w formie surowej oceny ograniczeń i braków rewolucji szlacheckiej.

Taką ocenę przedstawia, między innymi Słowacki w „Kordianie” i „Horsztyńskim”.

Trzeci okres obejmuje lata 1840-1848 i na plan pierwszy wysuwa się twórczość krajowa. Wyka pisze, że w tym czasie rozkwita powieść krajowa.

Po roku 1840 pisarze emigracyjni stracili kontakt z życiem kraju. Wielu z nich zafascynował mistycyzm.

Autor podkreśla, że dorobek emigracyjny zachowuje swój postępowy charakter tylko wtedy, kiedy autor potrafił utrzymać żywy kontakt z rewolucyjną sytuacją w kraju. Do pisarzy postępowych zalicza zatem Wyka i Mickiewicza, i Słowackiego, który swój rewolucyjny demokratyzm wyraził w „Odpowiedziach na Psalmy przyszłości”.

Jednocześnie autor zauważa, iż w okresie tym w literaturze coraz bardziej odzywają się dążenia realistyczne. Głównym gatunkiem stała się powieść, a jej typowym przedstawicielem - Kraszewski.

Kolejny raz Wyka podkreśla, iż literatura w kraju jest postępową tylko wtedy, gdy mówi prawdę o nadal ciężkim losie chłopca polskiego, zdoła się przybliżyć do walki z rewolucyjną przemianą stosunków społecznych w kraju.

Autor pisze także, że u wielu romantyków zaczął się krzewić reakcyjny

kult przeszłości sarmackiej, a także zgoda na istniejący stan rzeczy, usuwając tym samym z twórczości pisarzy zagadnienie walki narodowo-wyzwoleńczej.

Jednakże na zakończenie tego podrozdziału autor stwierdza, że romantyzm polski związany z twórczością poetów powstania styczniowego nie rezygnuje z walki o jego postępowy charakter.

Wyka, zgodnie z ówczesną koncepcją nauczania i naukowym poglądem na świat, prezentuje stanowisko Marksa w sprawie romantyzmu. W jego obrębie Marks wyróżnił dwa nurty ideologiczne. Pierwszy powstał z niechęci do rewolucji demokratyczno-burżuazyjnej i rozczarowania wobec jej skutków. Przedstawiciele tego nurtu cofają się w przeszłość i uprawiają kult średniowiecza. Jest to nurt romantyzmu o charakterze wstecznym. Natomiast romantyzm postępowy cofa się do przeszłości narodów, ale po to, aby zaczerpnąć w niej wzory przyszłego, postępowego rozwoju społecznego.

Wśród przedstawicieli romantyzmu angielskiego, Wyka wymienia Jerzego Byrona. Zalicza go do czołowych postaci postępowej lewicy romantycznej. Jest Byron także twórcą tak zwanego bohatera bajronicznego, który jest skłócony ze światem i pesymistycznie patrzy na świat, a jego losy osobiste z reguły kończą się tragicznie. Zdaniem Wyki, w tych właśnie postaciach Byron wyraził krytykę kapitalizmu i stosunków politycznych podczas reakcji wywołanej świętym przymierzem, po upadku Napoleona. Bunt bohatera bajronicznego ma charakter indywidualny.

Z kolei twórcę romantycznej powieści Waltera Scotta umieszcza autor po stronie prawicy romantycznej, wielbiącej przeszłość feudalną i obyczaj rycerski.

Natomiast Szekspira zalicza do twórców postępowych, ponieważ jego dramaty uczyły romantyków właściwego rozumienia procesów historycznych. Ukazywał w swoich utworach rolę mas ludowych w tych procesach i demaskował zbrodnie politycznego ucisku i feudalnej walki o władzę.

W romantyzmie francuskim Wyka także wyróżnia nurt postępowy i wsteczny. Do pierwszego z nich zalicza największego z poetów romantycznych, Wiktora Hugo, do drugiego, najwybitniejszego pisarza, Rene Chateaubrianda, zaciętego wroga rewolucji francuskiej i Napoleona, monarchistę, zwolennika władzy król wskiej i wyznawcę kościoła jako siły politycznej w służbie ustroju feudalnego.

Wyka pisze także, iż w literaturze francuskiej narodził się realizm wielkiej powieści mieszczańskiej, a także socjalizm utopijny.

Do wielkich twórców realizmu krytycznego należeli Stendhal i Balzak. Ukazywali oni bowiem bezwzględną władzę pieniądza w powstającym świecie burżuazyjnym i demaskowali jego sprzeczności godzące w wolność i godność człowieka.

Zatem w realizmie krytycznym *„twórca w sposób krytyczny odsłania przeciwieństwa społeczne występujące w danej epoce i dzięki temu staje się sprzymierzeńcem postępu.”*¹⁹¹

Z kolei ideologowie, którzy próbowali wyjaśnić przyczyny różnic klasowych, to twórcy socjalizmu utopijnego: Henryk Saint-Simon, Karol Fourier i Anglik Robert Owen. Pragnęli oni oprzeć ustrój społeczny wyłącznie na pracy, a nie na zysku uprzywilejowanych.

Autor wyjaśnia także, co oznacza przymiotnik utopijny. Otóż stwierdza, że twórcy tej doktryny wyobrażali sobie, że od kapitalizmu do socjalizmu będzie można przejść drogą pokojową i łagodnych reform. Nie pojmowali oni zagadnienia walki klas.

Kontynuując swoje rozważania na ten temat, Wyka pisze, iż socjalizm utopijny wszedł w skład socjalizmu naukowego, który uznał słuszność krytyki kapitalizmu i burżuazji podjętej przez socjalistów utopijnych, ale ich utopijne nadzieje zastąpił naukową analizą procesów produkcyjnych i klasowego układu społeczeństw. W efekcie socjalizm utopijny został przez Marksa zastąpiony nauką o dialektycznym przebiegu dziejów i o walce klas.

Początki socjalizmu naukowego przypadają na lata 1840-1850 i, jak zauważa Wyka, nie mógł on oddziaływać na polską literaturę romantyczną, natomiast socjalizm utopijny oddziaływał na wszystkich ideologów okresu romantycznego.

Z kolei przedstawiając romantyzm niemiecki, autor pisze, że Niemcy uważają Goethego i Schillera za klasyków swojej literatury. Uważają oni, że okres romantyczny rozpoczyna się w ich piśmiennictwie dopiero po roku 1800, z chwilą pojawienia się tak zwanej szkoły romantycznej. Jednakże wtedy, jak podkreśla Wyka, biorą górę idealistyczne i irracjonalne skłonności, które są wyrazem załamania postępowej literatury niemieckiej. Zdaniem autora, szkoła romantyczna przekreśliła związek literatury z życiem społeczno-politycznym epoki.

¹⁹¹ Tamże, s.29.

Wyka wspomina także o jednym z najgłośniejszych filozofów-Jerzym Fryderyku Heglu-twórcy idealizmu historycznego. Polegał on na tym, że Hegel dostrzegał w dziejach realizację pewnych z góry istniejących, dających się odkryć i opisać, niezmiennych idei, a historyczny i polityczny rozwój ludzkości był tylko wcieleniem przez ludzi tych idei. Z kolei realizacja tych idei, według Hegla, dokonywała się za pośrednictwem wielkich jednostek stojących na czele procesu historycznego. Poza tym Hegel uważał, że historia rozwija się poprzez przeciwieństwa i sprzeczności.

Autor podaje także wiadomości na temat źródła pochodzenia słowa: romantyczny, romantyzm. Stwierdza, że weszło ono do użycia dzięki romantycznej szkole niemieckiej, a sam termin wiąże się ze zwrotem romantyków ku głębokiemu średniowieczu i z jego źródłem ludowo-narodowym, niezależnym od wpływu Kościoła. Przymiotnik „romantyczny” dla oznaczenia nowej poezji powstającej pod koniec XVIII stulecia użył Fryderyk Schlegel. Konkludując swoją wypowiedź na temat romantyzmu zachodnio-europejskiego, Wyka stwierdza, że jego ideologia jest dwoista-postępowa i wsteczna.

Omawiając romantyzm w literaturze rosyjskiej, autor zauważa, że jest on bardziej postępowy i powiązany z życiem narodu niż romantyzm zachodnio-europejski. Pisarze nie cofają się do świata średniowiecznego. Ponadto romantyzm rosyjski jest bliższy rzeczywistości życia narodu.

Poza tym Wyka prezentuje krótko sylwetki najwybitniejszych twórców rosyjskich epoki romantyzmu.

Natomiast inaczej niż Wojeński, prezentuje autor twórczość Słowackiego, dzieląc ją na okres przed rokiem 1830, pierwsze lata emigracji, narastanie realizmu w jego twórczości, następnie omawia twórczość poety w dobie mistycznej, jego rewolucyjny demokratyzm w twórczości związany z rokiem 1846, 1848. Kończy podrozdziałem, który stanowi podsumowanie znaczenia Słowackiego w literaturze i kulturze narodu.

Słowackiego przedstawia jako drugiego najwybitniejszego obok Mickiewicza twórcę romantyzmu. Pokrótce przedstawia jego życiorys sprzed 1830 roku. Zwraca uwagę na wpływ matki na wychowanie syna oraz na fakt, iż Słowacki nie zetknął się z przedstawicielami romantycznej opozycji spiskowej, co było przyczyną nie tyleż osamotnienia, na co wskazywał Wojeński, ale na opóźnienie jego rozwoju ideowego i patriotyczną dojrzałość jego poezji sprzed powstania

listopadowego.

Wyka omawia szerzej twórczość Słowackiego w okresie młodości niż uczynił to Wojeński. Wczesna twórczość poety, jego zdaniem, związana była z zagadnieniami postępowego romantyzmu na dwóch płaszczyznach. Pierwszą stanowi romantyczny bunt przeciwko skrępowaniu człowieka przez stosunki społeczne epoki romantycznej. Bunt ten jednak u Słowackiego wyraża się w przejęciu przez niego wzorów ideowo-artystycznych powieści Byrona i w tym duchu, jak pisze Wyka, powstają powieści poetyckie. Do najważniejszych z nich autor podręcznika zalicza „Jana Bieleckiego” i omawia ogólne treści powieści.

Drugą płaszczyznę natomiast, która łączy dorobek Słowackiego z postępowym romantyzmem, są dramaty. Autor uważa, że mają one wyższą wartość niż powieści poetyckie. Dramaty nasycił Słowacki treściami politycznymi. Wyka zwraca uwagę na „Mindowe” i „Marię Stuart”.

Omawiając pierwszy z wymienionych dramatów, Wyka zwraca uwagę na postać kobiecą w tym utworze, mianowicie Rogenę i stwierdza, że rozpoczyna ona świetny łańcuch postaci kobiecych w dramatach Słowackiego. Ponadto autor przybliży także treść dramatu. Analizując utwór, zwraca uwagę na to, że przedstawione zostało w nim przeciwieństwo między polityką kościoła a dążeniami ludu litewskiego i że giną ci, którzy próbują pogodzi te strony. Wyka jednak dostrzega w tym dramacie kontekst współczesny Słowackiemu. Pisze o tym, że wyższe duchowieństwo polskie przeciwstawiało się wówczas ruchowi narodowo-wyzwoleńczemu, a w pierwszych latach panowania Mikołaja I system wychowania miał odwieźć młodzież od walki narodowo-wyzwoleńczej i opierał na obskurantach i klerykałach.

Z kolei w dramacie „Maria Stuart” Wyka nie dostrzega związków z problematyką współczesną. Natomiast *„jego główną wartość stanowi to, że zaledwie dwudziestoparoletni autor umiał w doskonały sposób wyzyskać ideologiczne konsekwencje wypływające z dramatu szekspirowskiego”*.¹⁹²

Charakter postępowy tego dramatu, zdaniem autora, wyrażał się w tym, że Słowacki ukazał władców i królów jako osoby obdarzone takimi samymi cechami psychicznymi jak wszyscy ludzie. Dowodziło to tego, że osobami zdolnymi do występku są także ówcześni absolutystyczno - feudalni władcy. I chociaż dramat ten

¹⁹²Tamże, s. 229.

nie ukazywał aktualnych wydarzeń, Wyka zalicza go do postępowej poetyki romantycznej.

Po każdym omówieniu zagadnienia, autor podręcznika zamieścił swoistego rodzaju informacje, które miały by rodzajem skondensowanej notatki.

I tak po omówieniu młodzieńczej twórczości Słowackiego, Wyka pisze, iż główną wartością tego okresu było to, że poeta już wtedy zbudował polityczne podstawy swej twórczości dramatycznej.

W pierwszych latach emigracji, jak podkreśla Wyka, główne zagadnienia epoki związane z walką narodowo-wyzwoleńczą, a które warunkowały postępowość polskiego romantyzmu, znajduje wyraz w twórczości Słowackiego.

Autor, podobnie jak Wojeński, podaje przyczyny wyjazdu Słowackiego z kraju, a następnie z Paryża, podkreślając głównie konflikt między Mickiewiczem a Słowackim po ukazaniu się III cz. „Dziadów”. Podkreśla jednak, iż poeta tworzył nadal i w latach 1832-36 zapoczątkował nowy etap w rozwoju polskiego romantyzmu.

Na lata te przypada powstanie takich utworów, jak powieści poetyckie „Lambro” i „Godzina myśli”, dramaty „Kordian” i „Horsztyński” a także „Anhelli”. Zdaniem Wyki w powieściach poetyckich Słowacki dokonuje rozrachunku z bohaterem rewolucji szlacheckiej. Uważa, iż poeta interpretuje tegoż bohatera w sposób polityczny i łączy go z zagadnieniem rewolucjonisty szlacheckiego.

Z kolei „Godzinę myśli” zalicza do poetyckiego i ideologicznego rozrachunku Słowackiego z młodością. Pisze, iż utwór ten *„stanowi przegląd bezpłodnych i aspołecznych idei romantycznych rozwijających się w tym skrzydle romantyzmu europejskiego, które usiłowało uchyli się od problematyki społecznej”*.¹⁹³

Poemat ten zatem, zdaniem autora, podważył wszystkie filozoficzne korzenie romantyzmu, który jeszcze się nie powiązał z walką narodowo-wyzwoleńczą.

W „Lambro” Słowacki dyskutuje na temat przyczyny klęski powstania i roli poezji romantycznej w jego przygotowaniu.

Wyka uważa, że utwór ten wiąże się ze sprawą przegranego powstania polskiego. Powiązanie to dotyczy trzech spraw: analizy szlacheckiego rewolucjonisty,

¹⁹³ Tamże, s.232.

roli poezji romantycznej w walce narodowo-wyzwoleńczej i oceny powodów, dla których powstanie poniosło klęskę. Postać rewolucjonisty szlacheckiego ukazuje poeta, zdaniem autora, jako postać tragiczną i niezdolną do konsekwentnej nauki. Natomiast rolę poezji romantycznej ocenia w sposób polityczny. Ma być ona wezwaniem do walki o wolność i w tym przejawiał się jej postępowy charakter.

Wyka uważa, iż w charakterystyce Greków ukryta jest charakterystyka współczesnych Słowackiemu Polaków, którzy nie są zdolni do walki narodowo-wyzwoleńczej.

Następnym omawianym utworem w podręczniku jest „Kordian”. Zdaniem Wyki, Słowacki przedstawił w nim wszystkie problemy walki narodowo-wyzwoleńczej. Autor zapoznaje czytelnika z genezą utworu, a także stwierdza, iż „Kordian” w podobny sposób traktuje sprawę walki narodowo-wyzwoleńczej jak to ma miejsce w „Dziadach” drezdeńskich.

Postać Szczęsnego jest dalszym ciągiem analizy rewolucjonisty szlacheckiego, która prowadzona była w „Kordianie”. Wyka uważa, iż w tym dramacie Słowacki dokonał ostatecznej oceny Kordiana. Użył środków realistycznych psychologicznie i szeroko rozbudował tło społeczno-polityczne. Zdaniem Wyki, Słowacki słusznie ocenił warunki walki narodowo-wyzwoleńczej, a dramat ten stanowi dojrzały wstęp do metody ideowo-artystycznej, która polegała na tym, że Słowacki zawsze się wypowiada na temat zagadnień współczesnych za pomocą tematów historycznych.

Na zakończenie analizy „Horsztyńskiego” Wyka podkreśla, iż *„siłą polityczną dramatu Słowackiego jest rewolucyjny i świadomy swoich celów lud”*.¹⁹⁴

Ocenę stosunków na emigracji odnajdziemy natomiast w dramacie zatytułowanym „Anielli”. Według autora nie jest to utwór jednolity ideologicznie, a widać to zwłaszcza wtedy, kiedy Słowacki ocenia spory emigracyjne. Próbuje zająć stanowisko ponadpartyjne wobec tych sporów. Jednak zdaniem Wyki, takie stanowisko nie było słuszne. Słowacki w dramacie tym przeprowadził do końca krytykę rewolucjonistów szlacheckich, ale, jak czytamy, nie zajmuje w niej jednak poeta ponadpartyjnego stanowiska. Zdaniem autora, wizja rycerza z chorągwią noszącą napis Lud, stanowi deklarację ideologiczną poety, który wypowiada się po stronie rewolucji ludowej.

¹⁹⁴ Tamże, s. 246.

Po raz pierwszy Wyka zwraca uwagę na niezwykłość kunsztu tego utworu, a także samodzielność w posługiwaniu się obrazami i składnią wywodzącą się z prozy biblijnej. Proza ta jednak, jak wszystkie utwory, spełnia – według niego, funkcję ideologiczną.

„Kordiana”, „Horsztyńskiego” i „Anhellego” zalicza Wyka do jednego łańcucha ideowo-artystycznego, w którym omówił krytycznie zagadnienia powstania listopadowego i powody jego klęski. Zdaniem autora, analiza ta doprowadziła Słowackiego do obozu, który widział przyszłość walki narodowo-wyzwoleńczej pod znakiem ludowej rewolucji.

Po przeczytaniu analizy wyżej wymienionych dramatów, czytelnik niesłusznie wyrabia sobie obraz Słowackiego jako poety postępowego i rewolucjonisty.

Nie omieszkął Wyka zinterpretować ideologicznie także „Balladyny”, a zatem zupełnie odmiennie postrzegał ten utwór niż Wojeński, który, przypomnijmy, nie dostrzegał w dramacie żadnej idei czy nawet myśli przewodniej. Natomiast Wyka określa „Balladynę” jako ludową baśń polityczną, w której przeplatają się elementy realistyczne i fantastyczne i to one służą politycznej treści.

Autor pisze, że już pierwsza zbrodnia Balladyny ma podłoże polityczno-społeczne. Bohaterka jawi się nam jako władca nie liczący się z ludem. Z kolei postać Grabca wyraża kpinę z czynów i postanowień królewskich. Kpina ta miała być wymierzona we współczesnych feudalnych władców, jak to określa Wyka „z *bożej łaski*”.¹⁹⁵

Dosyć dokładnie autor analizuje życie Balladyny i odczytuje w nim sens społeczny i polityczny. I tak, dążąc do władzy, musiała Balladyna zerwać ze swoim środowiskiem społecznym. Jednakże to dążenie doprowadza ją do szeregu zbrodni i to, zdaniem Wyki, stanowi akt oskarżenia przeciwko ustrojowi feudalnemu.

Autor uważał, że Słowacki czuł się najlepiej w wielkich polemikach ideologicznych.

Na lata 1839-1842 przypada okres powstania podstawowych dzieł Słowackiego takich, jak: „Beniowski”, „Fantazy”, „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu”, „Ojciec zadzumionych”

Dokładnej analizie Wyka poddaje „Beniowskiego” i „Fanatazego”.

¹⁹⁵ *Tamże*, s. 251.

Omawiając pierwszy z wymienionych utworów, autor stwierdza, że w dygresjach Słowacki zawarł całe swoje życie wewnętrzne i ideowe, ale jest także utwór „*poematem przesyconym aktualnością tak, jak żadne inne z dzieł polskiego romantyzmu*”.¹⁹⁶

Zgodnie z przyjętą analizą utworów, również „Beniowskiego” zalicza Wyka do poematów ideologicznej walki. Píše, że Słowacki polemizuje z atmosferą ideową na emigracji. Występuje „*przeciwko zacofaniu społecznemu, niedowładowi intelektu wśród współczesnych, resztkom przekonań szlacheckich*”.¹⁹⁷

Badacz podkreśla, iż centralne miejsce wśród polemik zajmuje walka z klerykalizmem, z kościołem w służbie klas panujących. Walka ta osiąga apogeum właśnie w „Beniowskim”, ale pojawia się także w lirykach: „Rzym”, „Niedawno jeszcze, kiedym spoczywał”, „Pośród niesnasek pan Bóg uderza” i wiersz „Panie, iżem zbiegał świat szeroki”. Autor píše, że Słowacki często przedstawiał Rzym jako miasto, w którym występował kontrast między samolubstwem, zacofaniem i ciemnotą kleru a dolą ludu włoskiego.

Wyka zauważa także, iż Słowacki z większym zdecydowaniem zaczął się wypowiadać jako ideolog postępu opartego na rewolucyjnych siłach ruchów ludowych.

Tematem „Beniowskiego” jest także krytyczna ocena przeszłości szlacheckiej. Z kolei píšąc o sporze między Słowackim a Mickiewiczem, Wyka podkreśla, że chodziło w nim nie o umniejszenie roli autora „Pana Tadeusza”, ale o demokratyzm Słowackiego i jego wiarę w lud, podczas kiedy Mickiewicz reprezentował wówczas kierunki ideowo-literackie, które nie podążały w stronę postępu.

I właśnie ostatnia grupa dygresji „Beniowskiego” wiąże się ze sporem Słowackiego z Mickiewiczem. Dotyczył on zagadnień poezji romantycznej w służbie narodowej i walce wyzwoleniczej.

Omawiając stronę językową „Beniowskiego”, Wyka píše, iż jest to język realistyczny i służy on walczącemu i postępowemu realizmowi twórcy.

W podsumowaniu zaś zwraca uwagę na fakt doprowadzenia przez Słowackiego do zrozumienia klasowych przeciwieństw tamtej epoki. Za najważniejszy walor „Beniowskiego” uznał Wyka to, że w poemacie tym została

¹⁹⁶ Tamże, s. 267.

¹⁹⁷ Tamże, s. 268.

przedstawiona ówczesna ideologia poety.

„Fantazy” to jedyne dzieło Słowackiego, które zaczerpnął poeta ze stosunków jemu współczesnych. Autor pisze, iż głównym problemem dramatu jest realistyczna analiza bohaterów na tle położenia gospodarczo-społecznego i analiza nowych nakazów walki narodowo-wyzwoleńczej. Z tych właśnie powodów, zdaniem Wyki, „Fantazy” musi być uznany za pierwsze dzieło realizmu krytycznego w literaturze polskiej.

Następny rozdział podręcznika poświęcony jest twórczości Słowackiego w dobie mistycznej. Autor informuje czytelnika o poznaniu przez poetę Andrzeja Towiańskiego i o przenikaniu na skutek tej znajomości do jego twórczości teorii mistycznych, z zaznaczeniem jednak, że w dorobku poety dalej odnaleźć można postępowe i realistyczne dążności, które przybierają na sile w 1846 i 1848 roku, stąd wypływa wniosek Wyki, że właśnie w okresie mistycznym tworzy Słowacki utwory związane z ideologią rewolucyjnego demokratyzmu. Jednakże autor dostrzega w jego poezji wiele sprzeczności, które wynikały z tego, że w wielu utworach mistycznych *„odnajdujemy jednak dawnego Słowackiego, poetę ludu, postępu, rewolucji i walki ze wstecznictwem”*.¹⁹⁸ Sformułowanie to stanowiło jednocześnie jeden z tematów maturalnych.

Jak zatem Wyka analizuje utwory z tego okresu?

Ich omówienie zaczyna od „Snu srebrnego Salomei” i „Króla Ducha”. Jednakże na temat tych utworów kreśli zaledwie kilka zdań. Natomiast uważa, że Słowacki, jako poeta postępu i realista, wykazał się w liryce. W wierszach bowiem z tego okresu, zdaniem autora, wyrażają się wszystkie jego postępowe idee związane z hasłami walki narodowowyzwoleńczej i walką ze wstecznictwem.

Pojawiają się także nowe idee. Słowacki spostrzega, że przywództwo w walce o postęp przesuwają na rzecz proletariatu. Idee te można zauważyć w wierszu „Wyjdzie stu robotników”.

Wyka uważa, że w lirykach z lat 1842-1849 Słowacki wykształcił nowy styl poezji lirycznej, który powiązany był z najbardziej aktualnymi wydarzeniami.

Omawiając publicystykę polityczną Słowackiego, autor zwraca uwagę na „Odpowiedź na Psalmy przyszłości”. W utworze tym poeta wyraża przekonanie, że w historii nie ma postępu bez walki nowego ze starym, świata przyszłości ze światem

¹⁹⁸ Tamże, s. 286.

przeszłości, a walka ta, to walka ludu z uciskiem szlachty. Za głównego reprezentanta klasy uciskającej uważa arystokrację.

Zdaniem Wyki, najbardziej doniosłe partie tego utworu odnajdujemy we fragmentach, w których poeta przechodzi do pozytywnego ukazania rewolucyjnych sił ludu. Słowacki wypowiada się jako przeciwnik wsteczności i zwolennik ludu, który jest reprezentantem postępu. Można więc już mówić, stwierdza autor, o pełnym rewolucyjnym demokratyzmie Słowackiego.

W podsumowaniu Wyka mocno akcentuje to, że „Odpowiedź na Psalmy przyszłości” stanowią najbardziej rewolucyjną zdobycz poezji politycznej Słowackiego, który opowiedział się jako zdeklarowany zwolennik ludowej rewolucji.

Podstawę polemiki Słowackiego stanowiły miłość do ojczyzny, jego ludowy patriotyzm, wycucie doli krzywdzonych i pomijanych w narodzie. Autor dodaje także, że „Odpowiedź na Psalmy” miała duże znaczenie dla procesu powstawania nowego narodu polskiego w dobie romantycznej. W narodzie tym decydującą rolę odgrywać miały masy ludowe.

Jak, zdaniem autora, ustosunkował się Słowacki do wydarzeń roku 1846 i 1848? Otóż Wyka zwraca uwagę na pismo „Głos z wygnania do braci w kraju”, w którym za winowajcę rzezi galicyjskiej wskazuje poeta szlachtę i w dalszym ciągu autor podkreśla, że Słowacki za główną siłę walki narodowo-wyzwoleńczej uważa lud.

Czytając rozdział na temat znaczenia Słowackiego w literaturze, można wywnioskować, iż jego twórczość miała wartość, o ile poruszała zagadnienia walki klasowej.

Postępowość Słowackiego wyraziła się więc w podejmowaniu zagadnień walki narodowo-wyzwoleńczej. Zdaniem Wyki, po przeprowadzeniu krytyki szlacheckich rewolucjonistów poeta nie wraca już do nich w swoich utworach, a jego myśl zwraca się do bohaterów pozytywnych, tych, którzy stoją u boku ludu. Od tej chwili Słowacki będzie wiązał walkę narodowowyzwoleńczą z rewolucyjnym ludem. Lud ten reprezentuje nie tylko chłopstwo, ale wszystkie uciśnione warstwy narodu, zdolne do rewolucyjnej walki o jego przyszłość.

Nowatorską rolę Słowackiego Wyka dostrzega w przedstawieniu przez niego historii narodowej, bowiem o aktualnych sprawach wypowiada się za pośrednictwem tematów historycznych.

Z kolei wielkość jego postępowego historyzmu polegała na tym, że

ukazywał w historii narodowej ciągłość problemów, walk i konfliktów.

Podsumowując informacje o Słowackim, Wyka stwierdza, że jego trwałe znaczenie polega na tym, że rozwój tej poezji dokonywał się w imię ludu i praw postępu. Jego twórczość ukazywała ścisłą zależność walki narodowo-wyzwoleńczej od walki mas ludowych o wolność.

Wyka przedstawia więc Słowackiego jako ideologa, rewolucjonistę i patriotę burzącego przesady i przeżytki szlacheckich w imię przyszłości narodu.

C. Podręcznik Stanisława Jerschiny, Zdzisława Libery, Eugeniusza Sawrymowicza „Literatura polska okresu romantyzmu”.¹⁹⁹

Podręcznik autorstwa Stanisława Jerschiny, Zdzisława Libery i Eugeniusza Sawrymowicza „Literatura polska okresu romantyzmu” zbudowany jest z części informacyjnej, na którą składa się historia literatury oraz z części drugiej, w której zamieszczono wypisy w opracowaniu Libery i Sawrymowicza.

W części informacyjnej autorzy przedstawili rozwój romantyzmu w Niemczech, Anglii, Francji i Rosji, a następnie romantyzm polski. W dalszych rozdziałach zaprezentowano historię życia i twórczości pisarzy.

Podręcznik wzbogacony jest o bibliografię dotyczącą romantyzmu na Zachodzie i w Rosji, a także związaną z poezją romantyczną przed rokiem 1830, stosunkami społeczno-politycznymi na emigracji i w kraju po roku 1830 oraz literaturą w kraju po roku 1830.

Nowością w podręczniku jest także obecność w nim tablicy synchronicznej obejmującej trzy zagadnienia: główne fakty historyczne, wydarzenia z dziejów literatury i kultury polskiej oraz główne wydarzenia z dziejów literatury i kultury obcej.

Dodatkową bibliografię zamieszczono przede wszystkim z myślą o uczniach zdolnych, tych, którzy chcieli poszerzyć zakres swoich wiadomości zdobytych podczas lekcji.

¹⁹⁹ Stanisław Jerschina, Zdzisław Libera, Eugeniusz Sawrymowicz, „Literatura polska okresu romantyzmu”, WSiP, Warszawa 1977.

Zatrzymajmy się na chwilę przy bibliografii związanej ze Słowackim. Pozycje tu zamieszczone można podzielić na dwa rodzaje. Jedne związane są z omówieniem życia i twórczości Słowackiego. Są to następujące pozycje:

- P. Hertz „Portret Słowackiego”. Warszawa 1950, wyd. II.
- M. Jastrun „Spotkanie z Salomeą”. PIW 1951.
- J. Kleiner „Juliusz Słowacki. Dzieje twórczości. T. I-IV. „Ossolineum”. Lwów 1924-1928, wyd. III.
- J. Kleiner „Słowacki”. Łódź 1947, wyd. II. Wrocław 1958 wyd. III.
- J. Maciejewski „Słowacki w Wielkopolsce”. „Ossolineum” 1955.
- S. Makowski i Z. Sudolski „Juliusz Słowacki. Album. PZWS 1960.
- T. Mikulski „Spotkania wrocławskie”. Wyd. Lit. 1954, wyd. II.
- E. Sawrymowicz „Kalendarz życia i twórczości Juliusza Słowackiego”. „Ossolineum” 1960.
- J. Słowacki, w sto pięćdziesięciolecie urodzin. Księga zbiorowa, PIW 1959.
- S. Świrko „Słowacki, poeta Warszawy”. Warszawa 1961.
- B. Zakrzewski, K. Pecold, A. Ciemnoczołowski „Sądy współczesnych o twórczości Słowackiego (1826-1862). Wrocław 1963.

Drugi rodzaj publikacji to krytyczne opracowania jego utworów. Oto proponowany zestaw:

- J. Krzyżanowski: Wstęp do I tomu „Dzieł J. Słowackiego”. „Ossolineum” 1959, wyd. III.
- J. Maciejewski „Kordian. Dramatyczna trylogia”. Poznań 1961.
- J. Maciejewski „Kordian Juliusza Słowackiego”. BAL. PZWS 1960.
- Opracowanie E. Sawrymowicza: „Kordian”. Wrocław 1965, Nasza Biblioteka, wyd. VII; „Balladyna”. Wrocław 1965, Nasza Biblioteka, wyd. VII; „Beniowski”. Wrocław 1954, Nasza Biblioteka”, wyd. III.
- S. Treugutt „Beniowski. Kryzys indywidualizmu romantycznego”. Warszawa 1962.
- K. Wyka: Wstęp do I tomu „Dzieł J. Słowackiego”. „Ossolineum” 1952, wyd. II.

Podobnie jak we wcześniej omówionych podręcznikach, tak i w tym brak jest obudowy dydaktycznej. Syntetyzowania i problemowego ujęcia literatury dokonują sami autorzy, narzucając je uczniowi.

Kurs z historii literatury rozpoczyna się od zaprezentowania uczniom romantyzmu na Zachodzie i w Rosji. Pisząc o romantyzmie w Niemczech, Sawrymowicz nie dzieli już twórców tej epoki na pisarzy wstecznych i postępowych. Ich postępowość wykazuje raczej poprzez tematykę, jaką poruszali w swoich utworach. Zwraca więc uwagę na „Pieśni ludowe” Johana Gotfryda Herdera, „Cierpienia młodego Wertera” Johana Wofganga Goethego i przyczynę tragedii bohatera, którą, zdaniem autora, były feudalne przesady stanowe. Z kolei pisząc o dramacie „Zbójcy” Schillera, podkreśla, że był to utwór skierowany przeciwko „pętom feudalnym”, które krępowały swobodę jednostki, a z kolei dramat „Intryga i miłość” jako tragedię miłosną, która spowodowana była klasowym podziałem społecznym w ustroju feudalnym.

Do największych twórców okresu romantyzmu w Anglii autor zaliczył Jerzego Gordona Byrona i Waltera Scotta. Pierwszy z wymienionych twórców *„piętnował nieubłagane kapitalistyczny ucisk, wyrażając swą solidarność z rodzącym się ruchem rewolucyjnym robotników angielskich”*²⁰⁰. Z kolei tematyka powieści Scotta pozwala zaliczyć go w poczet twórców postępowych. Autor wspominał także o Szekspirze. Stwierdził, iż w jego twórczości dramatycznej zawarta jest tendencja antyfeudalna i elementy ludowe. Dramaturg ten nie liczył się ze sztywnymi przepisami poezji dworskiej i klasycznej. I te właśnie elementy twórczości Szekspira pociągały romantyków.

Wśród twórców francuskich Sawrymowicz wymienia Wiktora Hugo, który *„stanął po stronie postępu i całą duszą solidaryzował się z ludem”*²⁰¹. Honoriusza Balzaka-twórcę realistycznej powieści mieszczańskiej. Autor zwraca uwagę na cykl zatytułowany „Komedia ludzka”, który jest kroniką życia społeczeństwa francuskiego w tym okresie, ale pokazanego w ujęciu krytycznym.

Dążenia wolnościowe narodu i krytykę rzeczywistości carskiej dostrzega natomiast w twórczości największego poety rosyjskiego Aleksandra Puszkina. Wolnościowe hasła w swoich utworach zawarł także drugi poeta romantyczny Rosji - Michał Lermontow. W podręczniku zwrócono uwagę na powieść „Bohater naszych czasów”, będącą oskarżeniem carskiej Rosji, w której – jak to podkreśla autor - ucisk polityczny nie stwarzał warunków normalnego rozwoju ludziom.

Sawrymowicz zauważa, iż mimo odrębności romantyzmu rosyjskiego,

²⁰⁰ Tamże, s. 10.

²⁰¹ Tamże, s. 13.

który uwarunkowany był rzeczywistością narodową, łączył się on z postępowym nurtem romantyzmu zachodnio-europejskiego i polskiego, gdyż także głosił hasła wolnościowe i rewolucyjne.

Wprowadzając w zagadnienia związane z romantyzmem polskim Jerschina i Libera, zapoznają najpierw uczniów z przyczynami zwrotu w literaturze. Podkreślają, że literatura klasyczna zaczynała budzić niezadowolenie wśród społeczeństwa, ponieważ jej kierunek z czasem stał się ugodowy, a jej zwolennicy bali się wszelkich dążeń niepodległościowych. Autorzy ukazują romantyzm polski jako zjawisko złożone pod względem ideowym i artystycznym. Wskazują także na jedną z cech romantyzmu polskiego, którą było wyczulenie na przeszłość historyczną. Wynikiem tego było pojawienie się w licznych utworach swoistego historyzmu, który jednak służył do ukazania współczesności.

Autorzy omawiają pokrótce także zagadnienia związane z początkami walki romantyków z klasykami.

Rozdział VIII podręcznika, którego autorem jest Sawrymowicz,²⁰² poświęcony jest omówieniu życia i twórczości Słowackiego. Autor, przedstawiając poetę, wyznaczył następujące cezury czasowe. kres młodzięczy (1809-1830), w którym wyróżnia dzieciństwo i lata studiów oraz pobyt w Warszawie, następnie pierwsze lata na emigracji (1831-1835), czyli pobyt w Paryżu, w Szwajcarii. Osobny rozdział poświęcony jest na omówienie „Kordiana”, „Balladyny”. Następnie autor omawia okres podróży na Wschód (1836-1838) i w tym rozdziale podaje szczegóły biograficzne a następnie prezentuje twórczość tego okresu. W rozdziale „Szczytowy okres twórczości” (1839-1841) analizuje „Grób Agamemnona”, „Lillę Wenedę”, „Beniowskiego” i „Testament mój”.

Sposób prezentowania sylwetki Słowackiego jest podobny do sposobu Wyki i Wojeńskiego, a mianowicie na zasadzie zestawienia życia autora „Balladyny” z życiem Mickiewicza. Cel, jaki temu przyświecał, był ciągle ten sam: ukazać odmienne środowiska, w jakich wzrastali obaj twórcy. Autor podkreśla, iż Słowacki rozwijał się wśród dyskusji o literaturze, sztuce, sprawach społecznych, które pojmowane były w duchu ideologii liberalnej, czyli postępowej. Nie było jednak w tych rozmowach akcentu rewolucyjnego i patriotycznego. Autor „Kordiana” przedstawiony został jako młodzieniec uciekający od rzeczywistości w świat marzeń,

²⁰² Eugeniusz Sawrymowicz jest także autorem popularnej wówczas książki o Słowackim, napisanej oczywiście w duchu „naukowego socjalizmu”, jakkolwiek już z pewnym zabarwieniem odwilżowym.

rozczytujący się w poematach Byrona. Młodzieniec, który dramatyzował swoje życie poprzez choćby młodzieńczą miłość do starszej od siebie Ludwiki Śniadeckiej. Badacz stwierdził, iż taka właśnie postawa utrudniała mu dokonanie właściwej oceny otaczającego go świata i znalezienie celu w życiu. Sawrymowicz pisze, iż jego najwcześniejsze wiersze „*nacechowane są jakimś bezprzedmiotowym smutkiem, pesymizmem*”²⁰³.

Wobec wydarzeń dziejących się w Warszawie przyjął poeta „*postawę romantycznego samotnika*”²⁰⁴. Jednakże w stolicy właśnie Słowacki dojrzewał bardzo szybko, czego odzwierciedlenie możemy znaleźć w twórczości tego okresu, która zaczyna nawiązywać do bieżącego życia narodu. Badacz wymienia takie tytuły, jak: „Hugo”, „Jan Bielecki” i dwa dramaty „Mindowe” i „Marię Stuart”. Na uwagę, zdaniem autora, zasługuje „Jan Bielecki”, gdyż ma wyraźną wymowę społeczną. Ponadto Słowacki piętnuje w nim samowolę magnatów, ostro krytykuje społeczne źródła niesprawiedliwości i krzywdy w dawnej Polsce szlacheckiej. Oba dramaty miały także związek z ówczesną rzeczywistością polityczną, między innymi w „Mindowe” Słowacki skrytykował papieżstwo i, zadaniem autora, „*zagadnienie to miało zdecydowaną wymowę w okresie przygotowania polskiej walki narodowowyzwoleńczej, przeciwko której występował Watykan*”²⁰⁵.

Sawrymowicz uważa, iż z chwilą rozpoczęcia walki narodowowyzwoleńczej poeta stanął po stronie tych, którzy dążyli do przekształcenia powstania w wojnę ogólnonarodową i rewolucję społeczną. Postawa ta dała się zauważyć w lirykach powstańczych, takich, jak: „Oda do wolności”, „Hymn”, „Kulik”, „Pieśni legionu litewskiego”. Autor podręcznika zaliczył te utwory do poezji powstania listopadowego. Z taką klasyfikacją tych utworów nie spotykamy się ani u Wojeńskiego, ani u Wyki.

W omawianym podręczniku uczniowie mogli także znaleźć informacje o tym, iż Słowacki podjął czynne starania o włączenie się do walki, ale, ze względu na jego wątłość fizyczną, było to niemożliwe. W związku z tym wyjechał z Warszawy do Drezna, a później do Londynu z misją dyplomatyczną, po wypełnieniu której przybył do Paryża.

W stolicy Francji Słowacki poznał stosunki, jakie zapanowały w tym kraju

²⁰³ Tamże, s. 144.

²⁰⁴ Tamże, s. 146.

²⁰⁵ Tamże, s. 147.

po rewolucji lipcowej i ustanowieniu burżuazyjnej monarchii Ludwika Filipa. Ocenę tej rzeczywistości zawarł w wierszu „Paryż”. Ponadto poruszył w nim także sprawę nędzy emigrantów polskich.

Z chwilą formowania się na emigracji życia politycznego, pisze dalej Sawrymowicz, i pojawienia się sporów ideologicznych dotyczących kwestii dalszego programu narodowo-społeczno-wyzwoleńczego, Słowacki stanął po stronie Komitetu Lelewela. Nie włączał się jednak czynnie w działalność polityczną. Ograniczał się jedynie do bycia na zebraniach demokratów, a swoją postawę akcentował poprzez twórczość.

W 1832 roku wyszły w Paryżu dwa tomiki zawierające młodzieńcze poematy i dramaty z okresu warszawskiego. Jednakże utwory te były już nieaktualne na tle życia emigracyjnego i stosunków popowstaniowych. Krytycy przyjęli te utwory chłodno. A Mickiewicz określił tę poezję jak „piękny kościół, w którym nie ma Boga”.

Autor wymienia trzy powody, dla których Słowacki opuścił Paryż. Pierwszym z nich było złe przyjęcie jego utworów, drugi to problem z odlaniem pamiątkowego medalu²⁰⁶ i wreszcie trzecim - ukazanie się III części „Dziadów”, w której czytelnicy rozpoznali postać doktora Becu.

Poeta udał się do Szwajcarii, do Genewy. Jednakże nie stracił całkiem kontaktu z bieżącym życiem Europy, kraju i emigracji. Czytał bowiem prasę, pisał listy. Sawrymowicz uważa, iż twórczość szwajcarska przybrała wyraźnie polityczny charakter. Poeta w tym czasie odbywał także szereg wycieczek. Najwięcej wrażeń dostarczyła mu słynna wycieczka w Alpy, której odzwierciedleniem jest poemat opisowo-miłosny „W Szwajcarii”.

W Genewie Słowacki podjął starania o druk następnego, trzeciego tomiku swoich poezji. Wyszedł on w Paryżu w 1833 roku. Badacz zwraca uwagę na to, iż w tomiku tym znalazły się dwa znaczące utwory, a mianowicie poemat „Lambro” i „Godzina myśli”, które były przygotowaniem do napisania pierwszego dramatu narodowego pt. „Kordian”.

Z analizy utworu zawartej w podręczniku, uczniowie dowiadują się, że w

²⁰⁶ Słowacki brał czynny udział w pracach Towarzystwa Litewskiego i Ziem Ruskich, powołanego do zbierania i publikowania materiałów z dziejów powstania na Litwie i Rusi. Towarzystwo to utworzyło komitet medalu pamiątkowego dla uczczenia rocznicy wybuchu powstania na ziemiach litewskich i ruskich, a Słowackiemu zaproponowano funkcję skarbnika tego pomysłu. Jednak rząd francuski zakazał powielenia medalu. Kiedy więc Słowacki dowiedział się o możliwości powielenia go w Genewie, zdecydował się na wyjazd.

przeżyciach Kordiana w akcie I dramatu Słowacki zawarł wiele szczegółów autobiograficznych takich, jak: wspomnienie samobójczej śmierci Spitznagla czy miłość do Ludwiki Śniadeckiej. Stanowiło to, zdaniem autora, obrachunek z przeszłością i „*potępienie bezprzedmiotowego marzycielstwa i zatapiania się we własnych przeżyciach*”²⁰⁷.

Omawiając monolog na Mont Blanc, autor podkreśla obecność w nim motywów rewolucyjnych republikańskich. W „Przygotowaniu” zaś zwraca uwagę na to, iż zawarł w nim Słowacki krytykę przywódców powstania, generalicji i sejmu, a groteskowe ujęcie tej sceny służyć miało ośmieszającej krytyce całego obozu przywódców, którzy zaprzepaścili sprawę walki narodowo-wyzwoleńczej. W „Przygotowaniu” zawarta jest także ekspozycja losów Kordiana w akcie III i komentarz do tych losów. Słowacki krytykuje ideologiczną postawę Kordiana jako działacza politycznego. Bohater liczył tylko na siebie, nie rozumiał, że walkę z caratem może wygrać tylko zryw całego narodu. Krytyka zawarta w „Kordianie” skierowana była przeciwko spiskowcom, którzy powstanie wywołali, ale nie umieli nim pokierować. Nie rozumieli, że działając w oderwaniu od mas ludowych i nie mając określonej idei społeczno-politycznej, nie mogą wygrać powstania.

Zdaniem autora, „Kordian” to także utwór polemiczny wobec III części „Dziadów”. Polemika ta zawarta jest w „Prologu”, a Pierwsza Osoba ma rysy Mickiewicza. Polemika ta miała być walką ideologiczną. Wymowa tego dramatu jest zgodna z prawdą historyczną, gdyż wszystkie sceny ukazują prawdę o życiu polskim w okresie powstania listopadowego, jakkolwiek akcja kończy się (a raczej urywa na roku 1829 - roku spisku koronacyjnego).

Oceniając powstanie, Słowacki używa różnorodnych sposobów krytyki: groteski w „Przygotowaniu”, satyrycznej ironii, (na przykład w scenie u papieża, rozmowy Kordiana z dozorcą parku, z Wiolettą), pasji demaskatorskiej w obrazie cara i wielkiego księcia Konstantego. Autor podkreśla, że „*sposób przedstawienia przeżyć, uczuć, myśli Kordiana jest jednym z największych arcydzieł realizmu psychologicznego w naszej poezji romantycznej*”²⁰⁸.

Autor sytuuje Słowackiego wśród czołowych dramaturgów romantyzmu europejskiego, a w romantyzmie polskim stawia obok Mickiewicza.

W podręczniku zawarta jest także informacja, iż decyzja o ogłoszeniu

²⁰⁷Tamże, s. 153.

²⁰⁸Tamże, s. 160.

drukiem tego utworu była świadoma i pełna odwagi, bowiem fakt ten definitywnie zamknął poecie możliwość powrotu do kraju.

„Balladynę” Sawrymowicz klasyfikuje jako baśń polityczną, bowiem poeta na baśniowo-historycznym tle przeprowadził ostrą ocenę rzeczywistości feudalno-monarchistycznej, z aluzjami do stosunków we współczesnym świecie.

W dziejach walki Kirkora dostrzegał autor ocenę rzeczywistości historycznej, mówiącej o tym, że w ustroju feudalnym musi istnieć ucisk a walka o dobro ludu w ramach tego ustroju nie może się skończyć zwycięstwem.

W losach tytułowej bohaterki, Słowacki ukazał, że w ustroju feudalnym walka o władzę wiąże się w sposób nieunikniony ze zbrodniami. Postać Grabca z kolei, który został królem „z bożej łaski” i został ośmieszony, pokazuje, że uzyskanie władzy w ten sposób w czasach feudalnych nie było możliwe.

Autor zakwalifikował ten dramat do typu szekspirowskiego, a o wyborze tej formy dramatycznej przez poetę, jego zdaniem, zadecydowały ideologiczne, antyfeudalne tendencje utworu, które łatwo było wypowiedzieć poprzez dramat tego typu.

W podręczniku zawarta jest także krótka informacja dotycząca „Horsztyńskiego”. W tragicznych losach Szczęsnego Słowacki ukazał ponownie niezdolność szlachty do przeprowadzenia rewolucji. Jest też „Horsztyński”, jak podkreśla badacz, pierwszym dramatem, w którym poeta ukazał siłę rewolucyjną ludu w bezpośrednim działaniu.

Z okresu pobytu Słowackiego w Veytoux autor wymienia kilka wierszy lirycznych: „Przekleństwo”, „Stokrotki”, „Chmury”, „Ostatnie wspomnienie”, „Rozłączenie”. Ostatni z wymienionych wierszy, zdaniem autora, najprawdopodobniej poświęcony był matce, choć w podręczniku zawarta jest także informacja, że adresatką wiersza mogła być Maria Wodzińska.²⁰⁹

W rozdziale trzecim omówiony został okres twórczości Słowackiego związany z podróżą na Wschód. Najpierw jednak uczeń zaznajamiany jest z faktami biograficznymi dotyczącymi tego okresu. Jest więc informacja o wyjeździe Słowackiego z Genewy do Włoch, o jego pobycie w Rzymie, gdzie między innymi poznał Zygmunta Krasińskiego. Autor pisze także o krytycznym stosunku

²⁰⁹ Jak do dziś frapujący temat – właściwie nierozstrzygnięty. Zobacz, np. ostatnią książkę Marka Piechoły „Chcesz ty, jak widzę, być dawnym Polakiem” *Studia i szkice o twórczości Słowackiego* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

Słowackiego do Watykanu i do reakcyjnej polityki papieżstwa, do rządów burżuazyjnych i arystokracji rzymskiej. Wspomina także o podróży autora „Kordiana” na Bliski Wschód i przymusowej kwarantannie w El-Arish, która stała się inspiracją do napisania poematu „Ojciec zadzumionych”. Z kolei pobyt w Palestynie wywarł na poecie silne przeżycia związane ze zwiedzaniem Bazyliki Grobu Chrystusa w Jerozolimie. Autor wspomina fakt, iż Słowacki zakupił mszę na intencję Polski. Przeżycia te znalazły z kolei swój wyraz w poemacie „Anielli”.

W drodze powrotnej zatrzymał się Słowacki we Florencji. Autor pisze, że powstało tu dużo nowych utworów, a niektóre rozpoczęte wcześniej, właśnie tu zostały zakończone, na przykład „W Szwajcarii”.

Omówienie twórczości z tego okresu rozpoczyna się krótką interpretacją „Podróży do Ziemi Świętej Z Neapolu”. Autor pisze, że *„krytyczny stosunek Słowackiego do monarchii burżuazyjnych był nie mniej ostry niż stosunek do watykańskiego Rzymu”*²¹⁰.

Hymn „Smutno mi, Boże!” zinterpretowany jest natomiast jako obraz niedoli wygnańców z ojczyzny, którą skończyć może tylko śmierć i zaliczany jest do największych arcydzieł liryki Słowackiego.

W dalszej części rozważań autor omówił pokrótce „Ojca zadzumionych” i „Anhellego”, w którym Słowacki przedstawił ostrą krytykę politycznych stronnictw emigracyjnych a przeciwstawił im zesłańców w kopalniach Sybiru, bowiem w nich widział poeta męczenników sprawy narodowej.

Twórca podręcznika podkreśla, że w poezji z tego okresu zaczynają się pojawiać nowe treści takie, jak: krytyka dawnej szlachetczyzny polskiej i dawnego sarmatyzmu. A jednym z utworów poświęconych tej krytyce jest „Poema Piasta Dantyszka”.

Powrót poety do Paryża w 1838 roku otwiera, zdaniem autora, okres najwyższej dojrzałości poetyckiej Słowackiego.

W rozdziale „Szczytowy okres twórczości” (1839-1841) zostały omówione następujące utwory: „Grób Agamemnona”, „Lilla Weneda”, „Beniowski”, „Testament mój” i inne drobne wiersze.

Autor pisze, że w pierwszym wymienionym utworze, w części drugiej, zostały poruszone zagadnienia ideologiczne. Słowacki daje tu ostrą ocenę Polski

²¹⁰ Tamże, s. 171.

szlacheckiej z czasów powstania listopadowego.

Interpretując zakończenie wiersza, autor stwierdził, iż zawiera on wizję przyszłej Polski, w której narodzi się wielkość i bohaterstwo. Natomiast ostatnia zwrotka to potępienie współczesnej poecie Polski, ale jednocześnie wezwanie do walki o wolność.

Zdaniem autora, *„tak silnego wezwania do walki o wolność narodu, tak mocnych słów potępiających jakąkolwiek dążność do pogodzenia się z niewolą nie znała przedtem nasza poezja romantyczna”*²¹¹.

Z kolei omawiając „Lillę Wenedę”, twórca podręcznika stwierdza, że Słowacki pragnął rozwiązać dwa zagadnienia. Jedno wiązało się ze sprawą narodzin państwowości polskiej i źródeł rozbicia narodu na warstwę szlachecką i lud. Drugie natomiast nawiązywało do sprawy powstania listopadowego.

Pierwsze zagadnienie rozstrzygnął poeta, zdaniem autora podręcznika, przy pomocy teorii Lelewela. Głosiła ona, że państwo polskie powstało jako organizacja narzucona miejscowej ludności nadwiślańskiej przez zwycięskie plemię najeźdźców Lechitów. Stąd też dawna nazwa „państwa lechickiego”. W utworzonym przez siebie państwie Lechici stali się warstwą rządzącą, a podbity lud stał się ich niewolnikami. Na podstawie tego wyjaśnienia, autor dalej sugeruje, że Słowacki w tej tragedii ukazuje genezę rozbicia klasowego narodu polskiego.

Z kolei, zdaniem Sawrymowicza, problematyka powstania listopadowego przedstawiona w tragedii ujęta jest w niejasne obrazy symboliczne klęski Wenedów.

„Lillę Wenedę” autor zaliczył do dramatów, w których pełno jest niejasności, jednak pomimo tego zalicza ten utwór do wybitnych. Kończąc swoje rozważania na temat tego dramatu, stwierdza, że *„Lilla Weneda” miała stać się w intencji Słowackiego mitem o przedhistorycznej Polsce*²¹².

Zanim uczeń przeczyta omówienie „Beniowskiego”, najpierw autor podręcznika zapoznaje go z sytuacją Słowackiego po powrocie do Paryża. Zwraca uwagę na liczne ataki skierowane w stronę poety przez różnych ludzi i przedstawicieli różnych ugrupowań. Wspomina więc ostrą krytykę ze strony Stanisława Ropelewskiego. Píše także o słynnej uczcie wydanej przez Eustachego Januszkiewicza. Zdaniem autora, Słowacki został na nią poproszony, aby go tylko pogłębić, ale stało się inaczej, gdyż jak píše Sawrymowicz, Słowacki podczas

²¹¹ Tamże, s. 175.

²¹² Tamże, s. 177.

swojej improwizacji złożył hołd Mickiewiczowi, ale bez poniżania siebie. W efekcie uczta zakończyła się zgodą między Słowackim a Mickiewiczem. Jednakże późniejsze sprawozdania ukazujące się w gazetach, zupełnie w innym świetle przedstawiały to spotkanie, czym Słowacki był bardzo oburzony. W związku z tym postanowił nie czekać biernie, a na wszystkie zarzuty odpowiedział w poemacie dygresyjnym „Beniowski”. Autor twierdzi, że pomimo wielu akcentów polemicznych w stosunku do osobistych wrogów Słowackiego, poemat ten porusza najważniejsze sprawy polityczne ówczesnej rzeczywistości i określa postawę ideologiczną poety w stosunku do tego, co się działo w kraju i na emigracji.

Z opracowania przedstawionego w podręczniku można także wyczytać, iż „*poemat ten jest (...) walką o zdobycie tytułu <wieszcz>*”²¹³.

Autor pokrótce nakreśla treść „Beniowskiego”. Pisze, iż tytułowa postać to zupełnie nowy typ bohatera w poezji Słowackiego, gdyż bohater jest zubożałym szlachcicem, niezbyt wykształconym i nieobytym towarzyszko. Nie ma nic wspólnego ze wcześniejszymi bohaterami poematów czy dramatów Słowackiego. W dygresjach zawarta jest natomiast walka polemiczna z przeciwnikami ideologicznymi, artystycznymi i osobistymi. Walkę tę toczy Słowacki, jak podkreśla autor, „*w imię prawdziwego postępu*”²¹⁴.

Ze względu na wielkość poetycką Sawrymowicz zrównuje „Beniowskiego” z „Panem Tadeuszem”.

Poza wymienionymi wyżej utworami, uczniowie nie odnajdą innych omówień dzieł powstałych w tym okresie. Autor tylko wzmiankuje o „Mazepie”, pisząc, iż w dramacie tym Słowacki przeprowadził ostrą krytykę samowoli dawnych panów szlacheckich i króla Jana Kazimierza, a także o opowiadaniach prozą „Preliminaria peregrynacji do Ziemi Świętej J. O. Księcia Radziwiłła Sierotki” drukowane w „Tygodniku Literackim” w Poznaniu.

Z wierszy powstałych w tym okresie Sawrymowicz zwraca uwagę na dwa, a mianowicie na „Testament mój” i „Pogrzeb kapitana Meyzniera”.

Zdaniem badacza „Testament mój” jest „*charakterystyką własnej poezji jako czynu patriotycznego, jest wskazaniem narodowi drogi na przyszłość (...)*”²¹⁵.

Natomiast w drugim utworze przedstawił Słowacki obraz niedoli życia

²¹³ Tamże, s. 180.

²¹⁴ Tamże, s. 183.

²¹⁵ Tamże, s. 186.

wygnańczego, bez perspektyw na powrót do ojczyzny.

Dwa omówione wcześniej podręczniki zawierały informacje, mniej lub bardziej szczegółowe na temat twórczości Słowackiego związanej z okresem mistycznym. Podręcznik Jerschiny, Libery i Sawrymowicza dość ogólnikowo traktuje ten okres twórczości. Autor wspomina o przyłączeniu się Słowackiego do Koła Towiańskiego i jego szybkim wystąpieniu, natomiast z utworów, które powstały w tym czasie, wymienia wiersz „Tak mi, Boże, dopomóż” oraz dramaty mistyczne: „Księża Marka”, „Sen srebrny Salomei” i „Księcia Niezłomnego”.

Sawrymowicz podkreśla, iż w dramatach tych bohaterowie reprezentują ideę Słowackiego o nowym człowieku nowej epoki. Jednakże zwraca uwagę na fakt, że poeta nie zerwał całkowicie z wcześniejszą twórczością, gdyż w „Księdzu Marku” odnaleźć można ostrą krytykę magnaterii, a w „Śnie srebrnym Salomei” z kolei krytyczne spojrzenie na sprawę konfliktu między ludem ukraińskim a szlachtą polską.

Autor informuje dalej, że w okresie tym powstało szereg wierszy o różnorodnej tematyce. Dzieli je na wiersze religijne, wyrażające ideę towianizmu, wiersze wyrażające tęsknotę za ojczyzną, wiersze patriotyczne, które wyraźnie świadczą o tym, że Słowacki w okresie towianizmu nie zapomniał o idei walki o niepodległość.

Na silny związek twórczości Słowackiego z życiem kraju, zwraca uwagę autor przy omówieniu dramatu „Fantazy”, choć właściwie nie można tu mówić o analizie, raczej jest to nakreślenie problematyki tego dramatu.

O ideologizacji podręcznika i przedstawieniu Słowackiego jako poety rewolucyjnego świadczy rozdział zatytułowany „Poeta rewolucji”. W rozdziale tym autor wspomina o utworzeniu przez Słowackiego własnego systemu filozoficznego, którego zasady przedstawił poeta w poemacie prozą „Genezis z ducha”. Zdaniem twórcy rozdziału, teoria mistyczna nie wyjaśniała wszystkich spraw związanych z realną rzeczywistością, dlatego Słowacki wklął się w szereg sprzeczności, a ich konsekwencją było między innymi niewykończenie żadnego z większych utworów tego okresu.

Autor bardziej zwraca uwagę na twórczość liryczną powstałą w tym okresie. Informuje, iż obok tematów mistycznych poruszała ona także sprawy związane z bieżącym życiem, a także wskazują na występowanie w tej poezji tematyki rewolucyjnej.

Dla przykładu w książce zostało przedstawione omówienie „Odpowiedzi na

<Psalm Przyszłości>”- wiersza skierowanego przeciwko antyrewolucyjnej ideologii Krasieńskiego. W jaki sposób autor podręcznika interpretuje ten utwór? Otóż zalicza go do „płomiennego manifestu rewolucyjnego”. Uważa, że jest to wyznanie wiary poety w moc ludu i w postęp. Słowacki przeciwstawia w tym utworze własne poglądy antyludowym i antyrewolucyjnym poglądom Krasieńskiego „*wznosząc się na poziom nie spotykanego dotąd w jego twórczości radykalizmu rewolucyjnego*”²¹⁶. Postawa zaprezentowana przez Słowackiego w „Odpowiedzi” to postawa rewolucyjnego demokracji, a utwór to arcydzieło rewolucyjnej poezji poety.

Natomiast za przykład poezji upolitycznionej autor podaje obraz rewolucji ludowej w Warszawie, który został ukazany w poemacie „Uspokojenie”.

Z kolei obraz przemian rewolucyjnych ukazał poeta w wierszu „Wyjździe robotników”. Autor wzmiankuje jeszcze o wierszu „Dajcie mi tylko jedną ziemię”.

Z innych utworów tego okresu mowa jest o dramacie „Samuel Zborowski” i „Królu Duchu”, ale bez poddawania tych utworów analizie.

Ostatni rozdział poświęcony jest omówieniu znaczenia Słowackiego. Sawrymowicz zwraca uwagę na fakt niedocenia Słowackiego przez jego współczesnych, co jednak nie zraziło poety, który dalej pisał „*wiążąc swą twórczość z dążeniami najbardziej postępowych i rewolucyjnych odłamów ówczesnego społeczeństwa polskiego*”²¹⁷.

W dalszej części autor podręcznika naświetla pośmiertne dzieje twórczości poety. Píše, iż jego twórczość początkowo stawiana była na trzecim miejscu po Mickiewiczu i Krasieńskim, a zainteresowanie Słowackim wzrosło na przełomie XIX i XX wieku dzięki jego mistycznym utworom.

W okresie międzywojennym zrozumienie twórczości autora „Kordiana” wzrosło dzięki monografii Juliusza Kleina.

Autor podkreśla, iż badania powojenne, które prowadzone były metodą marksistowską, na przykład przez Kazimierza Wykę, pokazały wielkie wartości rewolucyjne ideologii Słowackiego.

Natomiast dziś, to jest w latach siedemdziesiątych autorzy dostrzegali w twórczości Słowackiego „*konsekwentną walkę o zwycięstwo postępowych,*

²¹⁶Tamże, s. 209.

²¹⁷Tamże, s. 215.

rewolucyjnych sił w kraju i na emigracji”²¹⁸. Po powstaniu listopadowym poeta przeprowadził krytykę rewolucjonizmu szlacheckiego, zwalczał ograniczenia ideologii burżuazyjno-demokratycznej, a w latach czterdziestych osiągnął radykalną postawę rewolucyjnego demokrata i, jak podkreśla autor, takiej postawy nie zmieniła nawet twórczość mistyczna. A po śmierci Mickiewicza Słowacki zajął jego miejsce.

Omawiając natomiast znaczenie artystyczne jego utworów, Sawrymowicz pisze, iż Słowacki ustalił, między innymi, formę poematu dygresyjnego, dramatu baśniowo-fantastycznego, dramatu realistycznego; na szczególne uznanie zasługuje właśnie jego twórczość dramatyczna.

Część druga podręcznika zawiera wypisy. W książce zamieszczono następujące utwory Słowackiego, bez ich obudowy dydaktycznej: „Hymn-Bogurodzico Dziewico”, „Rozłączenie”, „Hymn - „Smutno mi, Boże!”, „Ofiarowanie”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, „Beniowski” (Pieśń I Fragment 1, 2, Pieśń IV, Fragment końcowy, Pieśń V, Fragment 1,2,3), „Pogrzeb kapitana Meyznera”, „W pamiętniku Zofii Bobrówny”, „Uspokojenie”, „Odpowiedź na Psalm Przyszłości”, „Do Matki”, „Wyjdzie stu robotników”, „O! Nieszczęśliwa! O uciemiężona!”.

Jeśli więc chodzi o zamieszczenie wybranych utworów Słowackiego, podręcznik ten wyróżnia się na tle wcześniej omówionych, które nie zawierały w sobie wypisów, a przytaczanie utworów poety należało do rzadkości.

D. Podręcznik Eugeniusza Sawrymowicza, Zdzisława Libery i Stanisława Makowskiego „Romantyzm”.²¹⁹

Rozdział poświęcony omówieniu romantyzmu w Europie i w Rosji napisał Sawrymowicz, który ponadto jest także twórcą rozdziału o Słowackim. Natomiast romantyzm w Polsce scharakteryzował Makowski.

Ponadto w podręczniku przedstawiono sylwetki Mickiewicza (opr. Sawrymowicz), Krasińskiego, Fredry (opr. Makowski), Norwida (opr. Libera). Autorom tym poświęcono osobne rozdziały.

²¹⁸ Tamże, s. 215.

²¹⁹ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera, „Romantyzm” Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich, WSiP, Warszawa 1978.

Makowski napisał natomiast osobny rozdział, w którym zaprezentował następujących poetów krajowych: Seweryna Goszczyńskiego, Józefa Bohdana Zaleskiego, Wincentego Pola, Lucjana Siemieńskiego, Gustawa Ehrenberga, Ryszarda Berwińskiego, Władysława Syrokomlę, Mieczysława Romanowskiego, Teofila Lenartowicza i Kornela Ujejskiego. Ten sam autor opracował także rozdział o Józefie Ignacym Kraszewskim oraz ostatni rozdział, będący podsumowaniem dorobku polskiego romantyzmu.

Podręcznik wzbogacony jest w tablicę synchroniczną, która jest kalką tablicy zamieszczonej w poprzednio omawianym podręczniku. W książce uczeń mógł także znaleźć informacje dotyczące romantyzmu w muzyce, malarstwie i obyczajowości.

Książka jest nową próbą przedstawienia literatury okresu romantyzmu, a także nową propozycją metodyczną jej ujęcia. Jak zauważają wydawcy WSiP²²⁶, książka ta ukazuje romantyzm jako całościową formację kulturową pierwszej połowy XIX wieku na szerokim tle europejskim.

Uwaga autorów skupia się na sylwetkach najwybitniejszych twórców literatury romantyzmu. Nie ma w podręczniku uniwersyteckiego wykładu historii literatury, jest natomiast duży wybór tekstów literackich, materiałów z epoki oraz sądów badaczy. Rozdział poświęcony ogólnej charakterystyce romantyzmu został tak skonstruowany, aby nadawał się do wspólnej lektury połączonej z komentarzem i objaśnieniami nauczyciela.

Każdy rozdział zamykają informacje bibliograficzne. Umożliwiają one uczniom zainteresowanym przedmiotem rozszerzenie wiadomości.

W podręczniku zrezygnowano także z rozbudowanych biografii pisarzy. Wprowadzono po raz pierwszy wiadomości na temat czołowych czasopism epoki czy instytucji naukowo-kulturalnych. Jak podkreślają wydawcy, podręcznik nie jest jednolity pod względem poglądów na literaturę jako przedmiotu szkolnego nauczania ani też pod względem metody prezentowania materiału.

Relacje o Mickiewiczu czy Słowackim ujęte są w sposób informacyjno-opisowy, natomiast problemową charakterystykę i analizę twórczości prezentują sylwetki Krasińskiego czy Norwida. Ma to zapobiec schematyzmowi ujęć i sprzyjać łatwiejszemu dostrzeganiu przez uczniów odmiennych właściwości twórczych i

²²⁰ Informacja wydawnicza WSiP Eugeniusz Sawrymowicz, Stanisław Makowski, Zdzisław Libera: *Romantyzm Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*. Wyd. I, „Polonistyka” 1978, nr 5.

osobowych pisarzy.

Na zakończenie wydawcy stwierdzają, że książka powinna stwarzać okazję do samodzielnych sądów i otwierać perspektywę dalszych lektur.

Pozycja ta nie zawiera osobnej części z wypisami. Teksty pojawiają się wewnątrz omówień. Nie ma też podręcznik obudowy dydaktycznej, zatem w dalszym ciągu problemowego ujęcia literatury dokonują autorzy.

Wprowadzenie do romantyzmu rozpoczyna Sawrymowicz od przedstawienia genezy nazwy „romantyzm” i różnych jej znaczeń, następnie nakreśla ogólne spojrzenie na romantyzm w Europie, a dopiero w następnych rozdziałach charakteryzuje bliżej jego rozwój w Anglii, Niemczech, Francji i Rosji.

Omówienie romantyzmu w Anglii w stosunku do poprzedniego podręcznika zostało rozszerzone o umieszczenie informacji dotyczących sentymentalizmu. Pojawiły się nowe nazwiska takie, jak Samuel Richardson, James Macpherson, Thomas Percy, Samuel Coleridge czy William Wordsworth, a także nazwisko Charlesa Dickensa, głównego przedstawiciela kierunku realistycznego w Anglii.

Autor nie wykazuje już tak wyraźnie, którego z twórców romantycznych zalicza do postępowych, co czynił w poprzednio omówionym podręczniku.

W przypadku Scotta zwraca uwagę na to, że jego powieści historyczne wpłynęły na rozwój tak zwanego historyzmu romantycznego.

Natomiast Byron stał się najbardziej reprezentatywnym poetą romantyzmu angielskiego, gdyż w jego utworach widoczne były konflikty epoki w postaciach zbuntowanych przeciwko światu bohaterów i idea wolności.

Podobnie rzecz się ma, jeśli chodzi o omówienie romantyzmu w Niemczech. Do wcześniej omówionych twórców, Sawrymowicz dołączył Friedricha Schlegla i jego brata Augusta Wilhelma.

Omawiając romantyzm francuski, autor rozszerzył wiadomości o twórczość Aleksandra Dumasa, autora powieści historycznych, Georgie Sand, autorkę powieści przesycanych romantycznym liryzmem, Prospera Merimee i poetę Alfreda de Vigny. Odrębne miejsce wśród romantyków francuskich zarezerwował Sawrymowicz dla Alfreda de Musseta, bowiem twórca ten zupełnie pomijał tematykę polityczną i społeczną, a uprawiał lirykę elegijną.

Informacje o romantyzmie w Rosji zostały wzbogacone o nazwisko poety ukraińskiego Tarasa Szewczenki, który, jak pisze autor, był wojownikiem o wolność

polityczną i społeczną swego narodu.

Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, iż w podręczniku, w każdym podrozdziale, zostały zamieszczone fragmenty niektórych utworów omawianych twórców.

Na końcu każdego rozdziału znajduje się bibliografia dotycząca przedstawionej tematyki.²²¹

Charakterystyki romantyzmu jako prądu i epoki podjął się Makowski. Informuje on uczniów o historycznych źródłach romantyzmu. Wyjaśnia, na czym polegał patriotyzm romantyczny i co to była apoteoza spisku, rewolucji i młodości. Jakie były założenia filozoficzne romantyzmu i romantyczne metody poznawania świata.

Zwraca uwagę na fakt, iż przedmiotem zainteresowań romantyków stało się to, co indywidualne, a związanie jednostki ludzkiej z historyczną sytuacją narodu prowadziło do odkrycia tak zwanego człowieka historycznego. Dalej Makowski pisze, iż obok jednostki romantycy wyeksponowali także naród jako „*autonomiczne <indywiduum> w obrębie ludzkości*”.²²²

Informując o mesjanizmie, autor zwraca uwagę na odmiennność mesjanizmu polskiego, który nie eksponował haseł nacjonalistycznych i nie zmierzał

²²¹ I tak po omówieniu rozdziału „Romantyzm w Polsce” w bibliografii autor zawarł następujące pozycje:

- J. Adamski: „*Historia literatury francuskiej, zarys*”. Wrocław 1966.
- A. Banach: „*O modzie romantycznej*”, w: „*O modzie XIX wieku*”. Warszawa 1957.
- I. Chrzanowski: „*Charakterystyka romantyzmu*”, w: „*Z epoki romantyzmu. Studia i szkice*”. Kraków 1918.
- R. Dybowski: „*Sto lat literatury angielskiej*”. Warszawa 1957.
- A. Einstein: „*Muzyka w epoce romantyzmu*”, przekład polski M. i S. Jarocińskich. Warszawa 1963.
- Z. Lempicki: „*Romantyzm*”, w: „*Renesans, Oświecenie, Romantyzm*”. Warszawa 1923 oraz w: „*Wybór pism*”, t. I. Warszawa 1966.
- J. Starzyński: „*O sztuce romantycznej*”, wstęp do książki Baudelaire’a: „*O sztuce. Szkice krytyczne*”. Warszawa 1961.
- M. Straszewska: „*Romantyzm*”. Warszawa 1964, 1977.
- „*Studia romantyczne*” (książka zbiorowa). Wrocław 1973.
- M. Szyrocki: „*Dzieje literatury niemieckiej*”. Warszawa 1972.
- W. Tatarkiewicz: „*Romantyzm, czyli rozpacz semantyka*”. „*Pamiętnik Literacki*”, r. LXII (1971), zesz. 4.

²²² Tamże, s. 66.

do podporządkowania narodowi wybranemu innych narodów. Czym zatem był mesjanizm polski? Makowski tłumaczy ów mesjanizm jako próbę uetycnienia działalności politycznej w duchu chrześcijańskim.

W rozdziale o narodowej tradycji zaznaja autor uczniów ze sposobami wyzyskiwania narodowej przeszłości. Wyjaśnia także, skąd się wzięł historyzm w literaturze. Natomiast w rozdziale o ludowości romantycznej pisze o ludzie jako najwyższej i decydującej zarówno w sztuce, poglądzie na świat i w życiu społecznym wartości. Wspomina także o trzecim elemencie romantyzmu, jakim była natura.

Ostatni rozdział poświęcony jest omówieniu romantycznej koncepcji poety i poezji. Makowski pisze, iż romantycy traktowali poezję jako absolut, nieskończoną siłę twórczą i jako tajemniczy głos „wnętrza”, a akt twórczy traktowany był często jako boska czynność kreacyjna. Odkrywać i wyrażać tajemnice natury zdolny był tylko romantyczny poeta.

A czym było dzieło literackie? Autor uważa, że tworem swobodnej i niczym nieskrępowanej wyobraźni poety, twórczość literacka miała wartości poznawcze.

Romantyczny poeta, jak pisze dalej Makowski, uważany był za jednostkę genialną i wybraną. Pełnił rolę polityka, ideologa, przywódcy lub wieszcz.

Makowski odniósł się także do doświadczeń z zakresu malarstwa i muzyki. Stwierdził, że wyznawana przez romantyków jedność świata przejawiała się w syntezie motywów, kategorii estetycznych, gatunków i różnych rodzajów sztuk.

Na zakończenie swojej opowieści o romantyzmie, Makowski podaje bibliografię.²²³

Zdzisław Libera jest autorem rozdziału „Elementy preromantyczne w literaturze po roku 1795”. Najpierw nakreśla ogólną sytuację Polski po trzecim rozbiórce, w tym rozbiór kultury polskiej. Następnie omawia poezję elegijną i

²²³ Są to następujące pozycje:

- M. Janion: „Romantyzm. Studia o ideach i stylu”. Warszawa 1969.
- M. Janion: „Gorączka romantyczna”. Warszawa 1975.
- J. Kleiner: „Romantyzm” w: „Studia z zakresu teorii literatury”. Lublin 1956.
- Z. Lempicki: „Romantyzm” w: „Wybór pism” t. I. Warszawa 1966 s. 132-198 „Problemy polskiego romantyzmu”. Seria I. Praca zbiorowa pod red.M. Żmigrodzkiej i Z. Lewinówny. Wrocław 1971, Seria II pod red.M. Żmigrodzkiej. Wrocław 1974.
- M. Straszewska: „Romantyzm”. Warszawa 1964, 1977.
- „Studia romantyczne”. Prace pod red.M. Żmigrodzkiej. Wrocław 1973, s.7-50.

patriotyczną. Wspomina o powstaniu „Pieśni Legionów we Włoszech”, „Wierszu do Legiów Polskich” Cypriana Godebskiego, „Hymnie do Boga” Jana Pawła Woronicza. Za najwybitniejszy przykład dramatu z tego okresu podaje „Barbarę Radziwiłłównę” Alojzego Felińskiego.

Informuje także o rozwoju powieści, ze zwróceniem uwagi na powieść sentymentalną „Malwina, czyli domyślność serca” Marii z Czartoryskich Wirtemberskiej. Do wybitnych powieściopisarzy zalicza także Libera Juliana Ursyna Niemcewicza.

Z kolei autor przechodzi do omówienia rozwoju krytyki literackiej i przedstawienia dwóch pisarzy, mianowicie Kazimierza Brodzińskiego i Maurycego Mochnackiego. Na zakończenie Libera przedstawia bibliografię.²²⁴

Rozdział poświęcony omówieniu rozwoju romantyzmu w Polsce napisał Makowski, który najpierw nakreśla cezury czasowe epoki i lakonicznie omawia literaturę romantyczną w latach 1822-1830 oraz literaturę na emigracji w latach 1831-1863. Następnie przedstawia publicystykę społeczno-polityczną wielkiej emigracji. Píše, między innymi o działalności politycznej Lelewela i o jego zbliżeniu się do Marksa i Engelsa. Przedstawia także czołowych ideologów i publicystów Towarzystwa Demokratycznego Polskiego, Wiktora Hetmana, Tadeusza Krępowieckiego i Stanisława Worcella.

Omawiając literaturę w kraju w latach 1831-1863, autor rozpoczyna jej prezentację od zaboru austriackiego, choć właściwie słowo prezentacja nie bardzo oddaje treść, bowiem autor ogranicza się właściwie do wyliczenia nazwisk. Wymienia więc Augusta Biesowskiego, Lucjana Siemieńskiego, Seweryna Goszczyńskiego, pisarzy i poetów skupionych wokół lwowskiego noworocznika „Ziewonia”. Wskazuje także na Aleksandra Fredrę i Wincentego Pola, twórców, którzy także związani byli z ośrodkiem lwowskim.

-
- ²²⁴ „Walka romantyków z klasykami”. Oprac. Wrocław. Wrocław. S. Kawyn. Wrocław 1960, BN I 183.
 - K. Brodziński: „Wybór pism. Oprac. A. Witkowska. Wrocław 1966, BN I 191
 - A. Feliński: „Barbara Radziwiłłówna”. Oprac. M. Szykowski. Wrocław 1949, BN I 150.
 - M. Wirtemberska: „Malwina, czyli domyślność serca. Oprac. W. Billip. Warszawa 1958.
 - M. Mochnacki: „Pisma wybrane. Oprac. R. Janiec, wstęp J. Szacki, Warszawa 1957.
 - A. Witkowska: „Kazimierz Brodziński”. Warszawa 1968.
 - A. Witkowska: „Sławianie, my lubim sielanki...” Warszawa 1972.

Natomiast do twórców działających w Rzeczypospolitej Krakowskiej, autor zaliczył Edmunda Wasilewskiego i Gustawa Ehrenberga.

Z kolei pisząc o zaborze pruskim, autor wymienia krytyka literackiego i filozofa Edwarda Dembowskiego, a także twórców tak zwanej filozofii narodowej, Augusta Cieszkowskiego, Bronisława Trentowskiego i Karola Libelta.

W zaborze rosyjskim działała tak zwana cyganeria warszawska, do której należeli Józef B. Dziekański, Włodzimierz Wolski, Roman Zmorski, Seweryn Filleborn. Autor dodaje, iż z cyganerią związany był także Teofil Lenartowicz i Cyprian K. Norwid. Z innych poetów tworzących w zaborze rosyjskim wymienia zesłańca – Sybiraka Gustawa Zielińskiego. Ze środowiskiem warszawskim związany był także Oskar Kolberg, wybitny folklorysta i etnograf.

Makowski zwraca uwagę na warszawskie czasopisma i miesięcznik naukowy „Biblioteka Warszawska” (1841-1914) i „Kurier Warszawski” (1821-1939).

Autor omawia także życie literacko-artystyczne Wilna, nazywając go „kolebką polskiego romantyzmu”²²⁵. Wymienia takie nazwiska, jak: Józef Ignacy Kraszewski, Stanisław Moniuszko czy Władysław Syrokomla.

Na zakończenie dodaje, iż w okresie romantyzmu polskie czasopisma ukazywały się także w Petersburgu i Kijowie. Makowski nie podaje bibliografii.

Autorem rozdziału poświęconego Juliuszowi Słowackiemu jest Sawrymowicz, podobnie jak w poprzednio omawianym podręczniku. Spójrzmy zatem, w jaki sposób autor dokonał prezentacji sylwetki autora „Balladyny”.

Najpierw omówił dzieciństwo i młodość poety. Ponownie zestawiał ze sobą sylwetkę Mickiewicza i Słowackiego, aby pokazać różnice w rozwoju ich osobowości i twórczości.

W omawianym podręczniku uczniowie mogli jednak odnaleźć więcej informacji dotyczących tego, jakim Słowackim był dzieckiem. Autor pisze, iż „*Julek był żywego usposobienia, lubił bawić się i płatać kawały, chętnie chadzał z przybranymi siostrami na bale, umiał też rozweselać towarzystwo w domu albo podczas wizyt u znajomych*”²²⁶. Zatem była to pierwsza próba pokazania Słowackiego nie tylko jako twórcy, ale także jako zwyczajnego człowieka.

Sawrymowicz niemal cały czas zestawiał życie Mickiewicza z życiem Słowackiego. Pisał, iż autor „Pana Tadeusza” rozpoczynał swoją twórczość literacką

²²⁵ Tamże, s. 97.

²²⁶ Tamże, s. 232.

wezwaniami do przebudowy świata w „Odzie do młodości” i do obrony ojczyzny w „Grażynie”, natomiast Słowacki zaczynał od tłumaczeń i przeróbek wierszy Lamartine’a czy liryków miłosnych irlandzkiego poety Tomasza Moore’a. Sytuacja uległa zmianie, gdy Słowacki przeniósł się do Warszawy i zetknął się z przygotowaniami do powstania.

Z tego okresu Sawrymowicz wskazuje na kilka poematów typu bajrońskiego, jak: „Mnich”, „Arab”, „Hugo” oraz „Żmija”, w której, jak dodaje autor, widać wpływ „Konrada Wallenroda”.

Analizując te utwory, Sawrymowicz pisze ogólnie o ich bohaterach. Wskazuje, że byli to bajrońscy buntownicy, skrzywdzeni przez ludzi. Motywem ich działania był podstęp, a nawet zdrada. Autor uważa, iż kryje się w tym aluzja do spiskowców warszawskich, zwłaszcza w „Janie Bieleckim”.

Ponadto wymienia także dwa dramaty: „Mindowe” i „Marię Stuart”, w których także dostrzega aluzje polityczne, na przykład w drugim z wymienionych tytułów, zdaniem autora, poeta wyraził przesłanie aktualne dla Polski, które mówiło o tym, że nie można rządzić narodem bez jego woli.

Zmiany w postawie Słowackiego zauważa Sawrymowicz w wierszach patriotycznych. Do najbardziej cenionych został zaliczony „Hymn” („Bogurodzico, Dziewico!”), z którego także można było wyczytać aktualne aluzje polityczne. Utwór ten został zamieszczony w podręczniku w całości.

W rozdziale przedstawiającym okres emigracyjny w Paryżu najpierw została umieszczona krótka informacja bibliograficzna, następnie omówiony wiersz „Paryż”. Sawrymowicz pisze także o tym, iż Słowacki nie wziął bezpośredniego udziału w życiu politycznym, jednakże nie stronił od niego, bywał bowiem na obchodach rocznicowych, deklamował tam swoje wiersze. Autor przytacza także informacje, iż po jednym z takich występów uchwalono, aby ofiarować Słowackiemu pierścień z napisem „Słowackiemu - poecie rewolucyjnemu”²²⁷. Do wręczenia pierścienia jednak nie doszło.

W dalszej części zamieszczono informacje o pierwszych wydaniach dwu tomików i o ich chłodnym przyjęciu przez krytykę, a następnie wyjeździe Słowackiego do Genewy. Nie omawiam szerzej tych zagadnień, bowiem jest to ta sama treść, którą uczeń mógł przeczytać w poprzednio omawianym podręczniku.

²²⁷ Autor wyjaśnia, iż rewolucją nazywano wtedy powstanie listopadowe.

Podobnie rzecz się ma z informacją na temat pobytu Słowackiego w Szwajcarii. Autor dodaje jedynie, iż w poemacie „Lambro” Słowacki zawarł swój program poetycki i uważał go za utwór narodowy. Ponadto, zdaniem autora, *„miał on być jednym z argumentów w jego dążeniu do uzyskania miana wieszcza narodowego”*²²⁸.

Kolejnym utworem zamieszczonym w całości jest „Duma o Wacławie Rzewuskim”, jednakże autor nie dokonuje jego szczegółowej analizy.

Pisząc o „Godzinie myśli”, autor sugeruje, iż poemat ten w dużym stopniu ma charakter autobiograficzny, jednakże nie pozwala to na utożsamianie postaci młodszego z chłopców ze Słowackim, a starszego z jego przyjacielem Ludwikiem Spitznaglem i nie ma on charakteru poetyckiego pamiętnika.

Jest ów poemat natomiast, zdaniem Sawrymowicza, wyrazem rozrachunku Słowackiego z własną przeszłością. Autor zauważa, iż „Godzina myśli” ma wiele pokrewieństw z „Kordianem”, który jest następnym omówionym utworem.

Jego interpretację autor przedstawia w nieco inny sposób niż w poprzednio omawianym podręczniku, mianowicie dokonuje analizy dramatu według następujących haseł: postać Kordiana, obraz spisku koronacyjnego, obraz koronacji Mikołaja I w Warszawie, „Kordian” a powstanie listopadowe, polemika z Mickiewiczem, historia w „Kordianie” i cechy artyzmu. Spójrzmy zatem bliżej, w jaki sposób autor przybliży uczniom ten dramat.

Na wstępie podaje informacje wyjaśniające tytuł utworu i omówienie „Przygotowania” oraz „Prologu”. Analizując postać Kordiana, autor najpierw dokonuje streszczenia losów tytułowej postaci. Choć cały czas pisze o wyraźnych motywach autobiograficznych występujących w dramacie, podkreśla, że bohatera dramatu nie można identyfikować ze Słowackim. Ponadto dodaje, iż dramat ten jest obrachunkiem poety z własną przeszłością.

Z interpretacji wynika, że spostrzeżenia Kordiana dokonane podczas podróży, mają wyraźną wymowę krytyczną w stosunku do panującego na Zachodzie kapitalizmu, a w jego idei zrodzonej podczas monologu na Mont Blanc widać republikańskie i rewolucyjne hasła o obaleniu tronów i budzeniu ludów.

Sawrymowicz zauważa, że w dojrzałym Kordianie nie ma już elementów autobiograficznych. Z kolei klęskę Kordiana odczytuje jako aluzję do przegranej walki powstańczej. Autor sugeruje, iż posłaniec zdążył na czas z ułaskawieniem i

²²⁸ Tamże, s.241.

Kordian ocalał, bowiem bohater potrzebny był w dalszych częściach trylogii.

Omawiając obraz spisku koronacyjnego, Sawrymowicz przytacza wypowiedź różnych autorów. Są to, na przykład „Wspomnienia z przeszłości” W. Stokalskiego, „Uwagi nad początkiem rewolucji polskiej...” uczestnika spisku Aleksandra Łaski czy „O spisku koronacyjnym” także uczestnika spisku Adama Gurowskiego. Autor twierdzi, że w monologach Kordiana można odnaleźć elementy z tychże właśnie wspomnień.

Obraz koronacji Mikołaja I w Warszawie jest, jak pisze Sawrymowicz, wyrazem krytycznego stosunku Słowackiego do arystokracji i dygnitarzy. Rozpatrując sprawę „Kordiana” w świetle powstania listopadowego, autor informuje, iż w dramacie tym nie ma obrazu powstania, a jedynie próba jego oceny i przyczyn klęski. Te okoliczności powodują, zdaniem autora, że „Kordian” przypomina III część „Dziadów” Mickiewicza. Jednocześnie przypomina, że Słowacki był w lepszej sytuacji, jeśli chodzi o kwestię oceny powstania, gdyż obserwował przygotowania do jego wybuchu i był bezpośrednim świadkiem wydarzeń w pierwszych miesiącach wojny. Z tego względu Słowacki mógł dać bardziej rzeczową ocenę ideologii powstańców i biegu wydarzeń.

Za pierwszą przyczynę klęski podaje Słowacki rządy ludzi stworzonych przez szatanów w „Przygotowaniu”, którymi są: Czartoryski, Niemcewicz, Chłopicki, Lelewel, Krukowiecki, Skrzyneczki.

Jako drugą przyczynę wymienia poeta samotną walkę dla dobra narodu, ale walkę bez poparcia ludu²²⁹. Ponadto Kordian myślał naiwnie, że aby sprawa Polska była rozwiązana, wystarczy zabić cara.

O co natomiast chodzi w „walce z Adamem”? O walkę ideologiczną, bowiem, zdaniem autora, utwór Słowackiego można uznać polemikę z ideową postawą Mickiewicza. Sawrymowicz pisze wprost, iż „*celowo chyba Słowacki nadał swemu dramatowi taki kształt, który uważnego czytelnika zmuszał do zestawienia z „Dziadami”*”²³⁰.

W dalszej części autor dokonuje szczegółowego porównania między dwoma dramatami. Pisze Sawrymowicz, iż „*spór z Mickiewiczem zaczyna się chyba już w <Prologu>*”²³¹, choć, jak pamiętamy, we wcześniej omawianym podręczniku

²²⁹ Sawrymowicz nazywa tę ideę rewolucjonizmem szlacheckim.

²³⁰ Tamże, s. 258.

²³¹ Tamże, s. 259.

autor pisał „*treść polemiczna zawarta jest przede wszystkim w <Prologu>*”.²³²

Ostrożnie wypowiada się też na temat osoby Mickiewicza, stwierdzając, że wśród badaczy przeważa pogląd, iż jest on Pierwszą Osobą Prologu.

Ponadto autor sugeruje, iż Druga Osoba Prologu to Słowacki, który występuje w tejże roli jako przeciwnik, choć jest też i Trzecią Osobą Prologu, ale w tej roli występuje jako wyraziciel swych idei.

Sawrymowicz przytacza także, czego nie robił we wcześniejszym wydaniu podręcznika, tłumaczenie Józefa Spytkowskiego zawarte w rozprawce „O zasadniczej idei <Kordiana>”. Jest to zupełnie inne spojrzenie na te postacie. Otóż Pierwsza Osoba jest wyrazicielem negatywnej oceny poetyckiej postawy Kordiana, który siłą swojej poezji chciał porwać spiskowców do czynu.

Jednakże z kolei przeciwko takiej interpretacji wypowiedział się Kazimierz Wyka w „Próbie nowej interpretacji <Kordiana>”, a także Mieczysław Inglot w rozprawie „Myśl historyczna w <Kordianie>”. Ich zdaniem nie można pominąć aluzji do Mickiewicza jeśli chodzi o Pierwszą Osobę, a zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę „Dziady” drezdeńskie.

Autor podaje także interpretację Jarosława Maciejewskiego zawartą w rozprawie „<Kordian>. Dramatyczna trylogia”. Badacz ten twierdził, iż Pierwsza Osoba jest karykaturalnym zestawieniem cech Lelewela i Mickiewicza jako reprezentantów określonej linii politycznej, ale zwalczanej przez Słowackiego.

Z tak wieloma interpretacjami osób występujących w „Prologu” nie zetknęli się uczniowie we wcześniej omawianym podręczniku.

Sawrymowicz zwraca uwagę na fakt, iż w okresie powstania styczniowego zwrócono uwagę na niepodległościową ideę utworu i akcenty rewolucyjne. Natomiast Kordian był postacią pozytywną i reprezentantem walki o wolność ojczyzny.

Jednakże w latach siedemdziesiątych XX wieku zwracano dalej uwagę na niepodległościową i rewolucyjną treść dramatu, a w samej tytułowej postaci widziano krytykę politycznej idei i krytykę samej postawy Kordiana, nie nadającego się na przywódcę z powodu zbyt wybujałych cech swego romantycznego charakteru.

W dalszej części swoich rozważań powraca Sawrymowicz do sprawy polemiki między Słowackim a Mickiewiczem. Píše, że toczy się ona niejako

²³² Stanisław Jerschina, Zdzisław Libera, Eugeniusz Sawrymowicz, „Literatura polska okresu romantyzmu”, WSiP, Warszawa 1977, s. 157.

dwutorowo. Jest to płaszczyzna polityczna i poetycka. Autor uważa, że już w monologu Pierwszej Osoby Prologu występują antymesjanistyczne poglądy Słowackiego, bowiem poeta Mickiewiczowskiej idei odkupienia przez Chrystusowe cierpienia Polski, przeciwstawia ideę bezwzględnej walki o wolność. Dodaje także, że, zdaniem Słowackiego, mesjanizm demobilizuje naród i usypia go zamiast pobudzać do walki.

Polemika natomiast poetycka dotyczy znaczenia poety w życiu narodu. Słowacki uważał, że poeta musi prowadzić naród polski do walki o wolność, bowiem to jest jego zadanie jako wieszcz narodu. Sawrymowicz pisze, iż *„Słowacki korzysta w swoim dramacie z historycznego faktu klęski powstania i przyczyn tej klęski szuka w samej poezji”*.²³³ Zatem poezja, która wzywała do walki okazała się nieskuteczna, a przykładem tego są dzieje Kordiana.

Zdaniem autora, hasło winkelriedyzmu zawarte w „Kordianie” sformułowane zostało na wzór hasła z III części „Dziadów” „Polska Chrystusem narodów”. Hasło to, jak pisze dalej Sawrymowicz, wiązało krytycznie ujęcie przedpowstaniowej poezji wodzowskiej z powstaniową ideą mesjanizmu.

Czym się różni winkelriedyzm od hasła Mickiewiczowskiego? Treścią republikańską i wezwaniem do czynnej walki, a krytyczna ocena jest także krytyką mesjanizmu.

Konkludując swoje rozważania, autor stwierdza, że „Kordian” był wyrazem dążenia Słowackiego do zdobycia tytułu poety narodowego i wodza duchowego narodu walczącego o odzyskanie niepodległości.

Snując swoje rozważania o „Kordianie”, Sawrymowicz uważa, iż dramat ten można w pewnym stopniu nazwać historycznym. Otóż dzieje Kordiana ukazane są na tle konkretnych wydarzeń historycznych, w które został niejako wplątany tytułowy bohater. Autor zwraca szczególną uwagę na sposób przedstawienia w dramacie postaci wielkiego księcia Konstantego. Pisze, że postać ta była zagadkowa w naszej historii. Wyjaśnia że był żonaty z Polką, Joanną Gruzińską. Był organizatorem armii Królestwa Kongresowego, ale z drugiej strony był człowiekiem, który ulegał napadom szaleńczego gniewu, także był organizatorem akcji szpiegowskiej przeciwko polskim kołom patriotycznym, choć był dumny ze swych związków z Polską.

²³³ Tamże, s. 261.

Pisząc o właściwościach formalnych, autor dostrzega bardziej zwartą kompozycję „Kordiana” niż III części „Dziadów”. Bardziej wyraźne są też powiązania poszczególnych scen. Cechy te spowodowały, że sceny pozaziemskie u Słowackiego służą charakterystyce bohatera i omówieniu niektórych spraw politycznych. Nie ma natomiast w „Kordianie” wyznaczonej zasadniczej idei utworu. Dokonując zestawienia „Kordiana” z III częścią „Dziadów”, Sawrymowicz pisze, że *„<Dziady> drezdeńskie są niemal wyłącznie dramatem idei, „Kordian” zaś zarówno dramatem idei, jak i dramatem jednostkowego bohatera”*²³⁴. Zwraca także uwagę na zastosowanie przez Słowackiego nowych sposobów rozwiązania niektórych zagadnień dramatycznych, a mianowicie chodziło o sposób przedstawienia wewnętrznych stanów psychicznych Kordiana, ukazanych przez postacie Strachu i Imaginacji. Sawrymowicz na zakończenie przytacza wypowiedź Juliana Krzyżanowskiego na temat nowatorstwa dramaturgicznego „Kordiana” zawartą w rozprawie pt. „Twórca nowoczesnego dramatu polskiego”.

Utworem dającym materiał do różnorodnej interpretacji, zdaniem Sawrymowicza, jest „Balladyna”. Przytacza on wyniki wcześniejszych badań, w których zwracano uwagę na baśniowo - ludowy charakter utworu, a także doszukiwano się podobieństw w twórczości Szekspira, biorąc pod uwagę takie utwory, jak: „Sen nocy letniej”, „Makbeta”, „Króla Leara”. Jednakże taka interpretacja, jak podkreśla autor, mogła doprowadzić do wniosku, że „Balladyna” jest tylko baśnią poetycką pozbawioną idei.

W dalszej części Sawrymowicz przytacza badania Juliusza Kleinera zawarte w rozprawce pt. „Czy baśń rewolucyjna?” oraz Wacława Kułackiego w rozprawie pt. „<Balladyna> - baśń polityczna”. Pisze, iż obaj autorzy dostrzegali w dramacie wymowę polityczną, jednakże i taka interpretacja nie obejmowała zasadniczej idei „Balladyny”, która *„jest ukazaniem wszystkich żywiołów, które w ciągu dziejów złożyły się na ukształtowanie charakteru narodu polskiego”*²³⁵.

Autor przytacza także tytuły rozpraw Mieczysława Inglota „Myśl historyczna w <Kordianie>” oraz Jarosława Maciejewskiego „< Balladyna> , czyli świat przez pryzmat przepuszczony”. Jednakże nie omawia informacji zawartych w tych rozprawach.

Na zakończenie Sawrymowicz przytacza jeszcze interpretację polonisty

²³⁴ Tamże, s. 264.

²³⁵ Tamże, s. 266.

ze Stanów Zjednoczonych Wiktora Weintrauba zawartą w rozprawie „<Balladyna>, czyli zabawa w Szekspira”. Otóż Weintraub zauważył ironiczny charakter dramatu „w którym Słowacki z przekornym uśmiechem bawi się tematem historycznym, przygodami swych bohaterów, szekspirowskimi motywami, w ogóle obrazem świata”²³⁶.

Przypomnijmy, iż w poprzednio omawianym podręczniku, autor przedstawił tylko jedną interpretację „Balladyny” i zaliczył ten dramat do baśni politycznych.

W dalszej części Sawrymowicz wylicza główne postacie dramatu, analizując szczegółowo postępowanie „Balladyny”.

Pisząc o powikłanych losach bohaterów, autor doszukał się analogii z „Pieśnią IX” Jana Kochanowskiego.

Wróćmy do tytułowej bohaterki. Zbrodnie przez nią popełnione, dzieli na dwa rodzaje. Jedna, popełniona jest dla zdobycia władzy, a więc zabójstwo Aliny, druga, popełniona jest dla uniknięcia kary, a więc zamordowanie Gralona (Pustelnika).

Część odpowiedzialności za zbrodnie Balladyny autor przypisuje matce, która zawsze wyróżniała ją ponad Alinę, ale i sama bohaterka miała dużo złych cech, zatem „źródłem postępów <Balladyny> jest jej charakter”²³⁷. Autor pisze, że żądza panowania była jej wrodzoną cechą. Takie ujęcie postaci było typowe dla dramatów szekspirowskich.

Czy Balladyna do końca łamie zasady moralne? Otóż nie. Autor pisze, że bohaterka, kiedy osiągnęła swój cel, postanowiła rządzić sprawiedliwie. Niektóre okoliczności śmierci Balladyny powiększyły jej tragizm. Sawrymowicz pisze, iż piorun uderza w chwili, gdy czytelnikowi wydaje się, że wszystko zmierza do pomyślnego końca. Ponadto śmierć tę ściągnęła sama Balladyna, wydając na siebie wyrok.

Przedstawiając bohaterów, Sawrymowicz posłużył się określeniami Słowackiego, zaliczając do „kolosalnych figur” Kirkora, Pustelnika, Goplanę i Kostrzyna, a do „wymoczków” Filona, Grabca i duszki Goplany. Śmierć Balladyny została spowodowana przez „wymoczki” i to, zdaniem autora, nadaje temu dramatowi wymowę bardziej tragiczną, bowiem „wielkość zniszczona przez jakąś

²³⁶Tamże, s.267.

²³⁷Tamże, s.268.

inną wielkość wydaje się czymś bardziej naturalnym i zrozumiałym niż wielkość zniszczona przez jakąś lichotę. Gdyż fakt ów nabiera cech złośliwej ironii"²³⁸.

Sawrymowicz zwraca także uwagę na osobę Filona, który znalazł ciało zabitej Aliny, na sądzie występuje jako oskarżyciel morderczyni, wpływając tym samym na jeden z wyroków śmierci. Ponadto, zdaniem autora, jego postać „uplastycznia myśl poety o dziwnym pomieszaniu par w dramacie”.²³⁹ Aby to unaocznąć, przytacza słowa Juliusza Kleinera, który stwierdził, iż są w utworze pary przeznaczone dla siebie, a mianowicie: Alina dla Kirkora, Balladyna dla Kostrzyna, Goplana dla Filona. Nie dane jednak było tym osobom „spotkać się ze sobą”, gdyż przedstawieniu losów bohaterów widać żartobliwie – ironiczne potraktowanie tematu przez Słowackiego.

Na zakończenie Sawrymowicz przytacza wypowiedź Jarosława Maciejewskiego, który pisze, że „*Filon jest jedyną postacią w utworze, która potrafi świadomie i głęboko przeżywać boleść utraty ideału*”²⁴⁰.

W podrozdziale „Balladowo - ludowa baśniowość” czytamy, że Słowacki celowo przedstawił obraz przeszłości Polski w „Balladynie” na sposób ludowy, ponieważ romantycy wierzyli, iż duch narodu zachowany jest w obyczajach i twórczości ludowej.

Ludowy charakter ma, na przykład kariera Balladyny i Grabca, którzy z wiejskiej chaty trafiają na tron.

Szczególną uwagę należy zwrócić, zdaniem autora, na to, że w baśni zwykle kończą się pomyślnie dla bohaterów. W „Balladynie” tak się nie dzieje. Tytułowa bohaterka ponosi zasłużoną karę. Jednak Sawrymowicz w zakończeniu dopatruje się pozytywnego zakończenia, bowiem zwycięstwo odniosło w dramacie ludowe poczucie sprawiedliwości.

Sawrymowicz dokonuje także porównania bohaterów „Balladyny” z bohaterami dramatów Szekspira. I tak, na przykład uważa, iż postać Goplany jest przetworzeniem Tytanii ze „Snu nocy letniej”. Z tego też dramatu swój poetycki rodowód wywodzą Chochlik i Skierka. Autor przytacza słowa W. Weintrauba, który uważa, że Słowacki „*traktuje te szekspiryzmy w sposób żartobliwy, bawiąc się w*

²³⁸ Tamże, s. 269.

²³⁹ Tamże, s. 269.

²⁴⁰ Tamże, s. 269.

*Szekspira*²⁴¹.

Autor podręcznika dostrzega też powiązania „Balladyny” z romantycznymi balladami. Dla przykładu wymienia postać Pustelnika, pochodzącą z „Lilii” Mickiewicza, przypomina też balladę Aleksandra Chodźki „Maliny”, skąd poeta zaczerpnął pomysł zbierania malin, a wreszcie podkreśla, że imię bohaterki – Balladyna – nadaje temu dramatowi charakteru balladowego.

Sawrymowicz zauważa także w „Balladynie” obecność niektórych obyczajów ludu polskiego, takich, jak: ofiarowanie Grabcowi wieńca grochowego, zawieszenie zabitej sroki nad drzwiami stajni. Czemu to jednak miało służyć, autor nie wyjaśnia. Pojawiają się także ludowe nazwy kwiatów polnych i owadów, a także wyrazy z pogranicza archaizmów i gwar oraz wyrazy pochodzenia ukraińskiego.

Pisząc o politycznych akcentach i aluzjach zawartych w „Balladynie”, Słowacki ponownie stwierdza, że jest to dramat antyfeudalny.

Główna bohaterka ukazana jest nie według wzorów tragedii klasycznej, ale w ujęciu szekspirowskim, zatem jako człowiek śmiertelny i ulegający różnym namiętnościom.

Pisze także Sawrymowicz o rządach Popiela IV Krwawego. Pustelnik opowiada o nim Kirkorowi, ale wspomina także dawne dzieje, kiedy królowie razem z ludem żyli w chatach.

Autor dostrzega w tym obrazie nawiązanie do teorii Lelewela, a mianowicie do tego, że „*właściwym ustrojem pierwotnych szczepów słowiańskich było gminowładztwo. Rządy sprawował cały szczep, a władca był obieralnym reprezentantem ludu*”²⁴².

Jak pisze dalej Sawrymowicz, przytaczając słowa Lelewela, taki ustrój załamał się pod wpływem chrześcijaństwa, które przyspieszyło wprowadzenie do krajów słowiańskich stosunków feudalnych. Dodaje jednak autor, za stwierdzeniem Weintrauba, iż cały dramat ma charakter żartobliwy, a więc i teorii Lelewowskiej nie można traktować poważnie. Najważniejsze zatem w opowiadaniu Pustelnika jest to, że kiedy władzę objął feudalny król Popiel Krwawy, w kraju zaczęły się szerzyć zbrodnie i cierpienia.

Zdaniem autora, Słowacki potępienie ustroju feudalnego wykazał jeszcze, na przykład w tym, że zbrodniczość Balladyny objawiła się dopiero po jej zetknięciu

²⁴¹ *Tamże*, s. 271.

²⁴² *Tamże*, s. 272.

się „*atmosferą feudalnych zamków, jaka weszła do chaty Wdowy wraz z Kirkorem*”²⁴³.

Zakończenie dramatu jest także krytyką ustroju feudalnego, gdyż ginie królowa, która chciała rządzić bez ludu. Sawrymowicz tym samym dopatruje się w takim zakończeniu poglądów poety na to, że rządy wbrew woli ludu są nieosiągalne.

Królewska kariera Grabca też ma podłoże ludowe. Ów bohater został królem za sprawą Goplany, więc i je postać, zdaniem autora, łączy się z antyfeudalną wymową utworu.

Sawrymowicz powołuje się także na historię. Pisze, że ustrój feudalny był epoką, która nastąpiła po lelewowskiej epoce gminowładztwa. Tymczasem Kirkor pragnie przywrócić Popielcowi III tron i przerwać tyrańskie rządy, ale wtedy nastąpiłoby cofnięcie historii, a to jest niemożliwe.

Autor pisze także, że „Balladyna” zawiera aluzje do czasów współczesnych Słowackiemu. Dostrzega ją w mowie Grabca w scenie 4 aktu III. Uważa, że jest to satyra na kapitalistyczną gospodarkę we Francji Ludwika Filipa.

Z kolei w uwadze o rozpędzeniu sądów wróbli i sejmików jaskółek, dostrzega satyryczne uwagi o rządach samowładczych caratu.

Jednak Sawrymowicz pisze, że nie są to najistotniejsze zagadnienia tragedii, ponieważ Słowacki chciał przedstawić w dramacie „*praideę narodu*” – jak podaje autor za Inglotem”.

Przytacza także spojrzenie Jarosława Maciejewskiego, który pisze, że głównym problem nie jest analiza psychiki postaci, ale tragedia losów państwa, o losach którego decyduje dwoje ludzi.

Wiele uwagi poświęca Sawrymowicz na historię w „Balladynie”. Podaje, że Inglot w swojej rozprawie („*Myśl historyczna w <Kordianie>*”), omawia przede wszystkim sprawę historii i mitów w tragedii. Jest zdania, że Słowacki musiał sięgnąć do mitów i podań narodowych i traktował je, podobnie jak filozof niemiecki Schelling, jako źródło wiedzy historycznej.

Zdaniem Inglota, akcję „Balladyny” umieścił Słowacki „w mitycznym czasie i mitycznej przestrzeni”. Jaki był cel tak umiejscowionej akcji? Otóż, jego zdaniem, poeta miał możliwość poznania praw rządzących ówczesną historią i odtworzenie polskiego ducha narodowego. Był to sposób na odkrywanie praidei

²⁴³ *Tamże*, s. 273.

narodu polskiego. Idea ta jest już widoczna w tragicznym losie Balladyny. Łamała ona prawa moralne, które musiała uznać, a tym samym wydała na siebie wyrok.

Sawrymowicz powołuje się także na interpretację Jarosława Maciejewskiego, który swoje rozważania na temat dramatu rozpoczyna od sprawy zaginięcia korony i ustosunkowania się do tego wydarzenia Pustelnika i Kirkora. Píše, że Kirkor przejął się tylko faktem skrzywdzenia Pustelnika, jednakże nie dostrzegł jego winy, wszak to przecież Pustelnik zgubił koronę. Kirkor podjął się walki o koronę, zadanie to jednak niewykonalne, gdyż biegu historii nie da się cofnąć, więc idee Pustelnika i Kirkora są utopijne.

Konkludując wypowiedź Maciejewskiego, dotyczącą Kirkora i Pustelnika, Sawrymowicz doszedł do wniosku, że *„Pustelnik jest powierzchownym ludofilem, a jego idealizacja ludu prowadzić może tylko do gorzkiego rozczarowania”*²⁴⁴.

Maciejewski píše także, że „Balladyna” nie jest tylko katastrofą tytułowej postaci, ale także katastrofą korony i narodu. Odnosi się także do ideologicznej wymowy dramatu w stosunku do współczesności. Píše, że według Słowackiego to lud stanie się zwycięzcą w politycznym konflikcie polskiej współczesności, ale droga ta musi *„iść po trupach, musi być nie w pełni świadoma, nie w pełni politycznie opanowana, musi być związana z prymitywną namiętnością i obcą inspiracją. I przez to nie może się zmieścić w klatce polskiego, historią uformowanego przeznaczenia”*²⁴⁵. Zdaniem Maciejewskiego, Słowacki patrzy pesymistycznie w przyszłość.

W dalszej części Sawrymowicz koncentruje się na Epilogu. Przytacza pogląd badaczy, zdaniem których, pod imieniem Wawela kryje się aluzja do Lelewela. Autor zauważa także obecność w dramacie polemiki Słowackiego z Lelewelem, której sens ukryty jest w Epilogu. Otóż Lelewel oceniał negatywnie mity i podania, a tymczasem Słowacki koncepcję swojego dramatu oparł właśnie na nich. Przedstawił więc Wawela ironicznie i drwiąco jako historyka, który wywodzi rodowód Balladyny z kraju Obotrytów, zaprzeczając tym samym poglądom innych uczonych, którzy w tytułowej postaci widzieli potomkinię dawnych Amazonek. Sawrymowicz dodaje, że publiczność odrzuciła obie interpretacje. Także zatem spojrzenie na Epilog wyjaśnia założenia ideowe dramatu, dodajmy przeciwnie poglądom Lelewela.

²⁴⁴ Tamże, s. 276.

²⁴⁵ Tamże, s. 277.

Kończąc omawianie „Balladyny” Sawrymowicz przedstawia dzieje tego dramatu na scenie i w sztuce. Pisał, iż była ona jedną z najczęściej wystawianych sztuk teatralnych Słowackiego. Informuje uczniów o prapremierze, która odbyła się w 1868 roku w Teatrze Polskim w Krakowie oraz o różnych jej interpretacjach. Stronę ideowo – polityczną dramatu zaczęto eksponować dopiero po wojnie.

Na uwagę, zdaniem autora, zasługuje inscenizacja Adama Hanuszkiewicza w Teatrze Narodowym w Warszawie. Reżyser wprowadził scenę pojawienia się Goplany z Chochlikiem i Skierką na motocyklach. Sawrymowicz uważa, że ta właśnie inscenizacja najbliższa była tej interpretacji, że świat w „Balladynie” ukazany został „z przymrużeniem oka”²⁴⁶. Ponadto „Balladyna” zainspirowała także twórców innych dziedzin sztuki. Żeleński skomponował operę pt. „Goplana”, a kilku kompozytorów skomponowało muzykę do dramatu, który był także inspiracją dla malarzy, na przykład Andriolliego, Łuszczycy, Jareckiego czy Stryjeńskiego.

Następnym prezentowanym utworem w podręczniku jest „Horsztyński”, który jednak, jak pisze Sawrymowicz, ze względu na to, że jest niepełny, brak mu zakończenia i pełno w nim luk, nie nadaje się do szczegółowego omawiania. Jednak uczniowie muszą orientować się w tematyce tegoż dramatu i tę tematykę autor przybliży. Ponadto zwraca uwagę na znaczenie w „Horsztyńskim” obrazu rewolucji ludowej w Wilnie. Pokazuje różnice między wierną postawą ludu w „Kordianie”, a czynną siłą w „Horsztyńskim”, choć, jak dodaje, zrozumienie roli ludu nie jest jeszcze pełne.

Zalicza Sawrymowicz ten dramat do jedyne go utworu pisanego prozą, w którym Słowacki przedstawił realistyczne potraktowanie tematu historycznego.

W podręczniku znajduje się także wzmianka na temat opisowego poematu miłosnego pt. „W Szwajcarii”. Zdaniem autora, opisana w nim miłość jest zmyśleniem poetyckim, chociaż można także dopatrywać się w tej jednej z postaci rysów Marii Wodzińskiej.

Wspomina także Sawrymowicz o cyklu wierszy lirycznych powstałych w Veytoux. W podręczniku został zamieszczony wiersz „Rozłączenie”, na temat którego trwają spory dotyczące adresatki wiersza. Uważano, że jest nią Maria Wodzińska, później, że matka poety.²⁴⁷

²⁴⁶ Tamże, s. 278.

²⁴⁷ Patrz przypis nr 209.

Następny podrozdział zatytułowany jest „Pobyt we Włoszech i podróż na Wschód”. Autor przedstawia krótką informację na temat tej podróży. W książce zamieszczono wiersz związany z wyprawą do Egiptu pt. „Hymn” („Smutno mi, Boże!”). Autor dokonuje jego ogólnej interpretacji. Píše także, że utwór ten znalazł naśladowców, na przykład Kornel Ujejski napisał wiersz „Smutno nam, Boże!”, Norwid „Moją piosnkę”(II), a Żeromski wprowadził fragment tego utworu do rozdziału „Pielgrzym” w „Ludziach bezdomnych”.

Podczas podróży na Wschód Słowacki píše grupę utworów, a wśród nich „Ojca zadzumionych”, zaliczanych przez autora jako tak zwanych dantejskich. Do tej grupy zalicza także „Anhellego”. Nie ma omówienia pierwszego utworu, natomiast drugi zalicza autor do jednego z najpiękniejszych tekstów Słowackiego. Panteizm dostrzega Sawrymowicz w „Anhelim” we fragmencie, który opisuje wędrówkę bohatera po ziemi sybirskiej, kiedy tytułowy bohater zwiedza kopalnie, w których cierpią zesłańcy polscy. Tym samym bohater poznaje piekło na ziemi. Autor píše, iż *„metoda przetwarzania piekła dantejskiego na piekło ziemskie, którego najbardziej wymownym przykładem jest los narodu polskiego, stała się trwałą cechą naszej poezji romantycznej”*²⁴⁸.

Wspomina też Sawrymowicz o „Poemie Piasta Dantyszka o piekle”. Píše, iż w „Ofiarowaniu” Słowacki złożył jeden z najpiękniejszych hołdów poetyckich bohaterskiej Warszawie.

W następnym rozdziale Sawrymowicz omawia pobyt Słowackiego w Paryżu w latach 1839-1840. Píše o ukazaniu się „Mazepy” i „Lilli Wenedy”, z którą wydrukowany był wiersz „Grób Agamemnona”. Zdaniem autora, tekst ten traktować można jako swego rodzaju komentarz poetycki do tragedii. Wiersz rozpada się na dwie części, ale tylko w pierwszej występuje motyw tytułowy, a także skojarzenia z „Iliadą” Homera, które znikają w drugiej części. „Dusza anielska” w wierszu symbolizuje lud polski, a „czerep rubaszy” szlachtę. Autor „posąg z jednej bryły” interpretuje jako myśl o przezwycięzeniu rozbitcia i osiągnięciu pełnej jedności narodu i wyciąga wnioski, że jedną z przyczyn słabości Polski było rozbitcie społeczne. Natomiast końcową apostrofę do Polski interpretuje jako pogardę poety dla małości i niewolnictwa.

Wprowadzając czytelnika w okoliczności powstania „Testamentu mojego”,

²⁴⁸ Tamże, s.285.

autor wspomina o trudnej sytuacji Słowackiego na emigracji, spowodowanej niechęcią do niego niektórych kół politycznych, które skrytykował w „Anhellim”, a także niechęcią wpływowych stronnictw politycznych, bowiem poeta skrytykował w „Kordianie” i w „Lilli Wenedzioe” papieżstwo. Okoliczności te były inspiracją do napisania wcześniej wspomnianego wiersza, który był poetyckim wyrazem nastrojów poety. Sawrymowicz nie analizuje dokładnie tego utworu.

Podobnie jak w poprzednio omówionym podręczniku, tak i w tym, Sawrymowicz pisze o uczcie wydanej przez Eustachego Januszkiewicza i o wszystkich okolicznościach, które z nią były związane.

Drugim poematem dygresyjnym przedstawionym w podręczniku jest „Beniowski”. Autor zalicza go do najwyższego osiągnięcia w tej formie poetyckiej. Zaleca analizować ten utwór tak, aby nie rozdzielać go na epicką akcję fabularną i dygresje, ale rozpatrywać jako całość.

O czym zatem pisze Sawrymowicz? Najpierw zaznaja on czytelnika z bohaterem. Zwraca uwagę na jego prostotę, w czym autor widzi podobieństwo do Tadeusza. Dalsza analiza to właśnie wskazywanie tych podobieństw między „Beniowskim” a „Panem Tadeuszem”. Autor podręcznika uważa, że Słowacki celowo wprowadził te rozbieżności. Pisze więc o tym, że Mickiewicz rozpoczyna epopeję od przyjazdu Tadeusza, a Słowacki swój poemat od wyjazdu Beniowskiego. Tadeusz poznaje Zosię i wita się z nią, Beniowski żegna Anielę. W „Panu Tadeuszu” toczy się proces o zamek, a Beniowski miał proces o wioskę graniczną. Można by jeszcze przytoczyć wiele przykładów, ale podsumowując, można stwierdzić, że Słowacki „odwracał” niektóre motywy epopei, aczkolwiek nie tylko z niej, gdyż jak pisze Sawrymowicz, Słowacki stosuje taki zabieg, wykorzystując, na przykład motywy balladowe, miłosne.

Dostrzega także Sawrymowicz w „Beniowskim” karykaturowanie własnych motywów Słowackiego, na przykład uważa, że para Beniowski – Grześ podobna jest do Kordiana i jego starego sługi. Ponadto stwierdza, że Beniowski jest prawie karykaturą bohatera romantycznego, a tworząc go „*Słowacki ośmiesza utarte schematy romantyczne, nie liczy się przy tym zupełnie z prawdą historyczną*”²⁴⁹.

W dalszej części Sawrymowicz snuje rozważania na temat narodowości tego poematu. Pisze, że jego akcja fabularna umieszczona została na tle konfederacji

²⁴⁹ *Tamże*, s. 298.

barskiej, a Słowacki przedstawił patriotyzm i bohaterstwo konfederatów, ale też „*ich brak subordynacji i awanturnictwo*”²⁵⁰. Autor zauważa także, że Słowacki nie przedstawił w sposób wyczerpujący faktów historycznych, bowiem konfederację barską ukazał tylko we fragmencie pokazującym potyczkę z Kozakami pod Barem i polecenia, jakie książę Marek dał Beniowskiemu, wysyłając go w misji dyplomatycznej na Krym.

Analizując strukturę gatunkową „Beniowskiego”, Sawrymowicz stwierdza, że można w nim odnaleźć epos homerycki, poemat rycerski Tassa „Jerozolima wyzwolona”, poemat Ariosta „Orland Szalony”, a także szlachecką gawędę w stylu „Pana Tadeusza” oraz przeplatanie akcji dygresjami, jak „Don Juanie” Byrona. Następnie przytacza konkretne fragmenty utworu, aby udowodnić powyższe stwierdzenia.

Przytaczając natomiast słowa Traugutta, pisze, iż autor ten uważał, że Słowacki „*łączył tradycję antycznego klasycyzmu z romantycznym – dla romantyków – żywiołem legend średniowiecznych*”²⁵¹.

Tak więc zapewnienia Słowackiego o napisaniu poematu narodowego są, zdaniem autora, tylko pustymi deklaracjami, jednakże pisze dalej Sawrymowicz, iż jest to odczucie pozorne, bowiem „Beniowski” jest poematem narodowym, ale w innym znaczeniu. Gdzie zatem autor odnajduje tę narodowość? Otóż w obyczajach, w ujęciu tematu historycznego i postaci bohatera.

Natomiast atak na krytyków miał spełniać dwie role. Pierwsza miała być ostrą odpowiedzią przeciwnikom Słowackiego, druga natomiast miała podnieść poziom życia literackiego w Polsce.

Autor zwraca także uwagę na znaczenie fragmentów lirycznych występujących w „Beniowskim”, zwłaszcza na te, które są przykładem treści autobiograficznych. Podkreśla także, iż najostrzej w poemacie została zaatakowana cała emigracja. Pisze także o zmianie stanowiska w sprawie indywidualizmu romantycznego. Sawrymowicz stwierdza, że osamotnienie w działaniu zostało tym razem skrytykowane w „Beniowskim”, choć wcześniej w „Kordianie” owa samotność była wartością najwyższą.

Ponadto autor dosyć obszernie analizuje stosunek Słowackiego do Mickiewicza i jego poezji. Krótko ujmując, Sawrymowicz stwierdził, że Słowacki

²⁵⁰ *Tamże*, s. 300.

²⁵¹ *Tamże*, s. 302.

uważał Mickiewicza za poetę odchodzącego w przeszłość. Zarzuca mu uległość Watykanowi i słowianofilstwo. Natomiast wcielając się w poetę – wieszcz, Słowacki przedstawia własny program poetycki i pisze, że *„nie będzie to przewodnictwo deklarowaniem takich czy innych idei politycznych, ale samą poezją (...), nie wiążącą się z żadną grupą polityczną czy społeczną(...)”*²⁵².

Słowacki nie traktuje Mickiewicza jak wroga, ale równorzędnego sobie partnera. Sawrymowicz uważa także, że gdyby Mickiewicz nie napisał „Dziadów” drezdeńskich, nie byłoby „Beniowskiego” i polemiki. Poprzez to właśnie potwierdzają się, zdaniem autora, słowa Krasińskiego wypowiedziane o Mickiewiczu „My z niego wszyscy”.

A jak przyjęto „Beniowskiego”?

Sawrymowicz pisze, że walka, którą stoczył Słowacki, okazała się dla niego zwycięska, co potwierdza wspaniałe przyjęcie poematu w Paryżu. Natomiast współcześnie „Beniowskiego” uważa się za jedno z najwspanialszych arcydzieł poezji romantycznej w skali światowej, czego dowodem jest, jak pisze Sawrymowicz, ciesząca się dużym powodzeniem adaptacja sceniczna poematu w reżyserii Adama Hanuszkiewicza.

Kolejnym analizowanym utworem jest „Pogrzeb kapitana Meyznera”. Autor zaznajamia czytelnika z faktami biograficznymi dotyczącymi tytułowego bohatera. W podręczniku został zamieszczony tekst wiersza, który zdobył wielką popularność wśród emigracji i, jak pisze Sawrymowicz, *„to chyba najbardziej rozpaczliwy obraz życia emigracji paryskiej w całej naszej poezji romantycznej”*²⁵³.

Następny podrozdział podręcznika obejmuje omówienie okresu mistycznego w twórczości Słowackiego. Okresu, który bywa niedoceniany, a zdaniem autora, w tym właśnie czasie powstały utwory, którymi zapewnił sobie czołowe miejsce poety. W okresie tym powstały także najbardziej rewolucyjne utwory takie, jak: „Uspokojenie”, „Wyjdzie stu robotników”, „Do autora <Trzech psalmów>”.

Wspomina także Sawrymowicz o trzech dramatach mistycznych: „Księdzu Marku”. „Śnie srebrnym Salomei” i „Księżu niezłomnym” oraz o poemacie, w którym Słowacki zawarł swój system filozoficzno – mistyczny „Genezis z Ducha”.

²⁵² Tamże, s. 309.

²⁵³ Tamże, s. 313.

Autor pisze, iż żaden utwór z okresu mistycznego nie został napisany do końca, natomiast znacznie lepiej następuje rozwój twórczości lirycznej. Wyróżnia w niej Sawrymowicz dwa nurty. Pierwszy podporządkowany jest obrazowi świata w myśl teorii genezyjskiej. Na drugi składa się treść historyczna i osobista.

Reprezentantem pierwszego nurtu jest zamieszczony w podręczniku wiersz „Uspokojenie”. Czytelnik został zapoznany z jego genezą, następnie przedstawiono jego omówienie. Sawrymowicz pisze, że wiersz ten dowodzi, iż Słowacki orientował się w stosunkach panujących w kraju.

„Sowiński w okopach Woli” oraz wiersz „Do matki” to utwory zaliczane do nurtu drugiego.

Przybliżając problematykę „Fantazego”, Sawrymowicz podaje różne informacje na temat czasu powstania tego utworu. Pisze, iż uważano, że „Fantazy” powstał w 1841 roku, jednak nowsze badania, między innymi Mieczysława Inglota, a także autora tegoż rozdziału, przesunęły kwestię powstania dramatu na przełom roku 1844 i 1845. Sawrymowicz stwierdził, iż ze względu na to, że akcja dramatu, obok momentów drastycznych, zawiera także komediowe oraz sceny odznaczające się śmieszością, można „Fantazego” określić jako tragikomedie.

Wspomina też Sawrymowicz o odezwie pt. „Głos w wygnania do braci” napisanej po wybuchu powstania w Galicji w 1846 roku, w której Słowacki podkreślił winy szlachty wobec chłopów. Pisze także na temat wiersza będącego pożegnaniem Zygmunta Krasińskiego, który wyjeżdżał do Polski. Wiersz zaczynający się od słów „Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała” mówi o wielkości i niezniszczalności poezji.

Ostatnim omawianym utworem jest „Król Duch”. Sawrymowicz pisze, iż jest to dramat nawiązujący do cyklu utworów o pradziejach Polski.

Rozpatrując ostatnie dwa lata życia Słowackiego, Sawrymowicz wspomniał o politycznej działalności Słowackiego, którego zamierzeniem było zjednoczenie emigracji. W tym celu napisał poeta odezwy, w których przedstawił pomysł tego zjednoczenia przez konfederację utworzoną na wzór konfederacji szlacheckich w dawnej Polsce. Autor uważa, iż była to sprzeczność, gdyż Słowacki wcześniej w sposób krytyczny odnosił się do szlacheckiej przeszłości. Natomiast kiedy wybuchło powstanie w Wielkopolsce, Słowacki pojechał do Poznania, wziął udział w posiedzeniu Komitetu Narodowego i przeciwstawił się próbom zahamowania działań powstańczych, jednak bez rezultatu.

Po klęsce powstania wyjechał do Wrocławia, gdzie spotkał się z matką. Sawrymowicz podkreśla, że wiara Słowackiego w przyszłość nie załamała się, czego dowodem były wiersze „Wyjdzie stu robotników” i „O! nieszczęśliwa! O! uciemiężona!”.

Pierwszy utwór, zdaniem autora, ma treść rewolucyjną, którą należy wyczytać z metafor, na przykład fragment mówiący o robotnikach, którzy „*oborzą miasta grunt*”, jest myślą „*o założeniu zbiorowości, nowego typu miasta przyszłości*”²⁵⁴. Natomiast rewolucję przeciwko panowaniu burżuazji oznaczać miał cytat: „*wyrzucą łokieć funt*”.

Autor dostrzega optymistyczne zakończenie wiersza wyrażone poprzez okrzyk „*hosanna*”.

Optymistyczny jest drugi z wymienionych utworów. Nawiązuje on do wiary poety w ostateczne zwycięstwo walki o wolność Polski.

Na zakończenie Sawrymowicz wspomina o śmierci i pogrzebie poety, na który przyszła mała grupka przyjaciół.

W podręczniku tym nie ma osobnego rozdziału poświęconemu omówieniu znaczenia Słowackiego. Autor kreśli na ten temat kilka zdań w podrozdziale omawiającym ostatnie dwa lata życia poety. Informuje zatem o tym, że popularność Słowackiego zaczęła rosnąć dopiero po jego śmierci. Popularność ta zaczęła się od cyklu odczytów o Słowackim wygłoszonych przez Norwida. Ponadto jego twórczość odegrała dwukrotnie wyjątkową rolę. Otóż w 1863 roku „*młodzi powstańcy uznali Słowackiego za swojego duchowego patrona, jako poetę rewolucji i niepodległości*”²⁵⁵. Z kolei w okresie Młodej Polski pisarze odkryli w Słowackim prekursora nowej sztuki w Polsce.

Sawrymowicz pisze także, iż pochowanie Słowackiego obok Mickiewicza miało symboliczne znaczenie, bowiem nie mogli pogodzić się za życia, po śmierci znaleźli się obok siebie w Panteonie polskim.

Na zakończenie rozdziału poświęconemu Słowackiemu, zamieszczono bibliografię, którą stanowią ogólne opracowania życia i twórczości poety, jego wydania zbiorowe dzieł, a także opracowania „Kordiana”, „Balladyny”, wierszy drobnych i „Beniowskiego”.

²⁵⁴ Tamże, s. 328.

²⁵⁵ Tamże, s. 329.

E. Podręcznik Stanisława Makowskiego „Romantyzm”.²⁵⁶

Ze wstępu autorskiego dowiadujemy się, iż punktem wyjścia przy analizie literatury uczynił Makowski dzieło literackie, a zastosowanie chronologii przy omawianiu utworów miało charakter funkcjonalny i porządkujący zjawiska.

Pierwszy raz w podręczniku omawiającym romantyzm do utworów z tego okresu zamieszczono konteksty, które miały wskazywać źródła czy też pokrewieństwa danego dzieła, a także nawiązania literackie.

Makowski pisze, zwracając się bezpośrednio do uczniów, aby zdobywali wiedzę w sposób analityczno – indukcyjny i zaczynali pracę od tekstu literackiego. Przestrzega przed gotowymi schematami i sformułowaniami, których w tym podręczniku jest znacznie mniej w stosunku do wszystkich poprzednio przedstawianych pozycji. Pragnie, aby uczeń potrafił interpretować dzieła literackie przy pomocy historii, filozofii, ale także innych dziedzin.

Autor w podręczniku nie zamieszcza obszerniejszych fragmentów tekstów, na przykład „Pana Tadeusza” czy „Kordiana”, jedynie podaje do tych utworów różnego typu interpretacje, o których będzie mowa w dalszej części. Owe „podpowiedzi” mają uczniowi tylko ułatwić samodzielną lekturę tekstów, a nie zastępować czytanie lektury.

Podręcznik ten także wzbogacony jest w tablicę synchroniczną, taką samą jak we wcześniej omawianych podręcznikach. Nowością natomiast jest znajdujący się na końcu słowniczek podstawowych zjawisk i pojęć związanych z romantyzmem.

Autor zwraca uwagę na zamieszczone w podręczniku ilustracje, które mają pomóc lepiej zrozumieć właściwości utworów literackich. Podręcznik nie ma obudowy dydaktycznej.

Makowski rozpoczyna swoją opowieść od przedstawienia źródeł i form romantycznego buntu. Koncentruje się głównie na trzech utworach powstałych w latach 1797 – 1831. Pierwszym z nich jest „Pieśń Legionów Polskich we Włoszech”. Utwór ten wyrażał nieprzepartą chęć życia Polaków, pomimo utraty niepodległości. Autor pokrótce przybliżył uczniom historię tego tekstu i okoliczności, w jakich stał się naszym hymnem narodowym. Ponadto stwierdził, iż „*„Mazurek Dąbrowskiego”*, wyrażający program polityczny Legionów, stanowił także łącznik między postępową

²⁵⁶ Stanisław Makowski, *Podręcznik literatury dla klasy II „Romantyzm”*, Warszawa 1989.

*myślą oświecenia a ideami społeczno- politycznymi wieku XIX*²⁵⁷.

Drugim utworem jest „Oda do młodości” Mickiewicza. Zdaniem Makowskiego, przedstawiała ona przemianę, jaka dokonywała się wtedy w literaturze polskiej. Według Mochnackiego, oda została zinterpretowana przez romantyków jako wezwanie do rewolucji. Przez wiele lat była wierszem programowym młodzieży polskiej i stanowiła inspirację dla innych twórców, na przykład Słowackiego, który pod jej wpływem napisał „Ode do wolności”.

Trzecim utworem jest „Warszawianka” autorstwa francuskiego poety i dramaturga Casimira Delavigne. Jej polską wersję napisał Karol Sienkiewicz. Autor pisze, że utwór ten związany był z programem powstania listopadowego i był przykładem poezji tyrtęjskiej. Wzywała bowiem „Warszawianka” Polaków do walki o niepodległość i pokazywała perspektywę wolności.

W rozdziale drugim omawia Makowski walkę o nową wizję świata i nową literaturę. Zamieszcza w tym miejscu fragmenty następujących utworów: Przedmowę do „Śpiewów historycznych” Juliana Ursyna Niemcewicza, „Śpiew historyczny” Władysława Łokietka, Kazimierza Brodzinskiego „O klasyczności i romantyczności tudzież o duchu poezji polskiej”, Jana Śniadeckiego „O pismach klasycznych i romantycznych”.

Natomiast w rozdziale trzecim zapoznaje uczniów z twórcami romantyzmu w Europie i w Ameryce.

Pisząc o twórcach niemieckich, autor stwierdza, że polscy romantycy szukali uzasadnienia swoich poglądów filozoficznych i literackich w rozprawach teoretyków niemieckiego romantyzmu – braci Schległów: Augusta Wilhelma oraz Friedricha. Korzystali także z pomysłów idealistycznych filozofów niemieckich: Joana Gottlieba Fichtego, Friedricha Wilhelma Josepha Schellinga, także z dialektyki i filozofii historii Friedricha Hegla.

Romantycy polscy stykali się też z poglądami filozofii materialistycznej: Karola Marksa i Fryderyka Engelsa.

Jednakże, jak podkreśla Makowski, romantycy polscy przede wszystkim nawiązywali w swej twórczości do przedstawicieli niemieckiej klasyki: Goethego i Schillera.

Pierwszy z wymienionych twórców miał największy wpływ na polską

²⁵⁷ *Tamże*, s. 19.

literaturę romantyczną. Autor zamieszcza krótką wzmiankę dotyczącą „Cierpień młodego Wertera”, a także zamieszcza inne teksty tegoż autora we fragmentach, ale bez ich komentarza, który znajduje się przy prezentacji „Fausta”. Krótkie fragmenty tegoż utworu zamieszczone są w podręczniku.

Schiller także kształtował świadomość polskich romantyków. Makowski informuje, iż jego twórczością interesowało się środowisko teatralne, literackie i studenckie. Mickiewicz tłumaczył jego wiersze. Pod wpływem „Ody do radości” napisał „Ode do młodości”. Pasjonował także Mickiewicza dramat „Zbójcy”, pod wpływem którego skonstruował postać bohatera i fabułę „Dziadów” części IV. Zwraca także Makowski uwagę na „Marię Stuart”, do której z kolei nawiązał Słowacki w dramacie o tym samym tytule. Autor zamieszcza we fragmentach lub w całości następujące utwory Schillera: „Rękawiczkę”, „Początek nowego stulecia” oraz „Zbójców”.

Makowski przedstawia także krótką notatkę dotyczącą twórczości Heinricha Heinego. Zalicza go do „sympatyków polskich <męczenników wolności>”²⁵⁸.

Z pisarzy angielskich zwraca z kolei uwagę na trzy nazwiska: Jamesa Macphersona, Waltera Scotta i Georgie Byrona. Przy króciutkiej prezentacji tych sylwetek zamieszcza autor fragmenty ich utworów.

Nieco więcej miejsca poświęca Baronowi. Autor przypomina iż, jego „*życie i dzieła wywarły w pierwszej połowie XIX wieku ogromny wpływ i stały się przedmiotem swoistej legendy (tzw. bajronizm)*”²⁵⁹. Pod jego wpływem tworzył, między innymi Słowacki, a wpływ powieści poetyckiej pt. „Giaur” i „Korsarz” widać w „Mnichu” i „Lambrze” Słowackiego. Natomiast „Don Juan” stał się wzorcem gatunkowym „Beniowskiego”.

Jean Jacques Rousseau i Victor Hugo to nazwiska twórców francuskich, którzy byli bliscy polskim romantykom.

Natomiast w przypadku twórczości Słowackiego widoczne są nawiązania do „Ducha chrześcijaństwa” Francois Rene Chateaubrianda. Nieobcy był też poecie Alfred de Musset, z którego powieści „Spowiedź dziecięcia wieku” zaczerpnął Słowacki pierwowzór bohatera dotkniętego tak zwaną chorobą wieku.

Wspominając o związkach polskich romantyków z pisarzami rosyjskimi,

²⁵⁸ Tamże, s. 77.

²⁵⁹ Tamże, s. 84.

autor podkreśla zwłaszcza wzajemnie relacje między Mickiewiczem a Puszkinem. Ponadto do wybitnych twórców okresu romantyzmu zalicza także Makowski Mikołaja Gogola a także Michała Lermontowa.

Makowski jest jednym z pierwszych autorów, którzy w swym podręczniku zamieścili wzmiankę o pisarzach ukraińskich, litewskich, białoruskich, czeskich i węgierskich.

Do czołowych poetów ukraińskich zalicza Tarasa Szewczenkę i pisze, że *„między jego twórczością a twórczością polskich poetów romantycznych, zaliczanych zwłaszcza do tak zwanej szkoły ukraińskiej (Zaleski, Goszczyński, Słowacki), można odnaleźć wiele podobieństw i pokrewieństw”*²⁶⁰.

Wśród pisarzy litewskich wymienia nazwisko Silvestasa Valiunasa, autora pieśni „Biruta”. Natomiast do najwybitniejszych litewskich poetów romantycznych zalicza Antanasa Baranauskasa, który pod wpływem „Pana Tadeusza” napisał poemat pt. „Borek oniksztyński”.

Typowym przedstawicielem romantyzmu czeskiego, zdaniem Makowskiego, jest Karel Hynek Macha, który zafascynowany był między innymi twórczością Słowackiego. Z poetów węgierskich wspomina nazwisko Sandora Petowi, adiutanta i przyjaciela generała Józefa Bema.

Na zakończenie rozdziału podaje autor krótką informację na temat pisarzy amerykańskich. Zauważa, że Słowacki stykał się z powieściami Jamesa Coopera, a Mickiewicz z romantyczną filozofią natury Ralpha Waldo Emersona, natomiast Norwid z nowelami Edgara Allana Poe.

Czwarty rozdział podręcznika poświęcony jest w całości omówieniu życia i twórczości Adama Mickiewicza. Piąty, komicznej kreacji świata Aleksandra Fredry. Szósty omawia twórczość Słowackiego i Krasińskiego. Oddzielny, siódmy rozdział, prezentuje sylwetkę Norwida.

Ponadto Makowski prezentuje także krótką informację na temat romantycznych poetów krajowych takich, jak: Wincenty Pol, Lucjan Siemieński, Gustaw Ehrenberg, Ryszard Berliński, Władysław Syrokomla, Mieczysław Romanowski, Teofil Lenartowicz i Kornel Ujejski. Przedstawicielem powieściopisarzy omawianego okresu jest Józef Ignacy Kraszewski.

Rozdział dziesiąty omawia zjawiska zaistniałe w innych dziedzinach

²⁶⁰ Tamże, s. 96.

sztuki, kończy zaś Makowski omówieniem romantyzmu i ogólną jego charakterystyką.

„*Nowi <hogowie> narodowej poezji*”²⁶¹ – tak zatytułował autor podręcznika rozdział poświęcony omówieniu twórczości Słowackiego.

Najpierw wprowadza ucznia w zagadnienia biograficzne związane z poetą. Omawiając życie autora „Kordiana”, Makowski dokonał następującego podziału chronologiczno – problemowego:

- Lata młodości. Wiersze w stylu „Nowej szkoły angielskiej”.
- Poeta powstania listopadowego.
- Emigracja. Dwie misje polityczne. Zgubny skutek opublikowania utworów młodościowych.
- Okres poetyckiej dojrzałości. Dramaty historyczne o problematyce współczesnej: „Kordian”, „Balladyna”, „Horsztyński”.
- Romantyczne podróże: Italia, Grecja, Egipt, Palestyna.
- Powrót do Paryża. Propozycja nowego modelu poezji: „Anelli”, „Balladyna”, „Lilla Weneda”, „Beniowski”.
- Wśród towiańczyków: „Książę Marek”, „Sen srebrny Salomei”.
- Własna propozycja filozoficzna: „Genezis z Ducha”.
- Wśród młodej emigracji. Działalność ideowo – polityczna. Wyjazd do Poznania i Wrocławia.
- Ostatnie miesiące życia. Rozmowy z Norwidem.
- Pośmiertny powrót do Polski.

Pierwszym, obszerniej skomentowanym utworem, jest „Kordian”. Autor wprowadza ucznia w jego właściwości dramaturgiczne. Jego zdaniem, dramat ten przedstawiał obraz pokolenia, które podjęło i przegrało walkę o niepodległość.

Część utworu zatytułowaną „Spisek koronacyjny” poprzedził Słowacki „Prologiem”, który, zdaniem autora, pełnił funkcję historycznego i filozoficznego wprowadzenia do całości trylogii. Wydaje się dlatego, że dramat sprawia wrażenie niedokończonego. Autor dochodzi do wniosku, że utwór ma kompozycję luźną i otwartą.

Doszukuje się Makowski związków „Kordiana” z romantycznymi inscenizacjami w paryskich teatrach, które były przeznaczone dla szerszej

²⁶¹ *Tamże*, s. 231.

publiczności. Pisze dalej, iż Słowacki na pierwszy plan wysuwał jednego bohatera, a jego dzieje budował z luźnych obrazów, które były odległe od siebie w czasie i w przestrzeni. Całość konfliktów natomiast umieszczał we wnętrzu bohatera, aby pokazać jego rozdartą osobowość. Z tychże właśnie przyczyn, zdaniem Makowskiego, dramat ten nabierał także cech lirycznych. Pojawia się również w utworze kilka punktów kulminacyjnych, a sceny nie są ze sobą powiązane zależnością przyczynowo- skutkową. Bogactwo wnętrza bohatera ukazane zostało za pomocą różnych form podawczych.

Zwraca też uwagę autor na najkrótszą scenę w dramaturgii świata, scenę koronacji, a także na umiejętność ukazywania dylematów wewnętrznych bohatera.

W podręczniku zamieszczona jest również informacja dotycząca wystawienia „Kordiana” w Teatrze im. J. Słowackiego w Krakowie w 1899 roku. Jednakże teatr ten nie był dostosowany do pomysłów poety i dlatego później twierdzono, że jest to dramat niesceniczny.

W dalszej części Makowski przedstawia przemianę tytułowego bohatera. Przywołuje znaczenie imienia Kordiana, „Człowiek – Serce”. Uważa, że Słowackiego *„interesował przede wszystkim proces psychicznego i politycznego dorastania piętnastoletniego chłopca do czynów męskich”*²⁶² oraz to, dlaczego nie mógł im sprostać. Podejmuje także próby oceny bohatera. Pisze, że jednostka nie może skutecznie podjąć walki o niepodległość i przeprowadzić antymonarchistycznej rewolucji.

A czym urzeka Makowskiego Kordian? Autor stwierdza, że *„czystością intencji, wielkością patriotycznego poświęcenia, prawdą wewnętrznych zmagania z własną słabością, tragicznym rozdarciem między wielkością celu a postępowaniem obciążonym bagażem wzniosłej narodowej etyki”*²⁶³.

Autor uważa, że „Kordian” jest refleksją samego Słowackiego nad przyczynami upadku powstania listopadowego i, że jest to refleksja polemiczna wobec „Dziadów” części III. Wykazał więc poeta, że pokolenie, które walczyło w powstaniu, było moralnie i politycznie niedojrzałe, aby podjąć walkę o wolne państwo. Ponadto powstanie nie miało szans powodzenia, bowiem na jego czele stanęli przywódcy „z piekła rodem”. Winą za klęskę obciążał więc poeta wojskowych i przywódców powstania. Zdaniem autora, Słowacki patrzył z niepokojem na szansę

²⁶² Tamże, s. 245.

²⁶³ Tamże, s. 248.

odzyskania niepodległości, bowiem przerażał go, na przykład brak wiary narodu we własne możliwości.

Makowski informuje, że Słowacki napisał „Kordiana” po to, aby rozprawić się z programem poetyckim i politycznym Mickiewicza. W tym celu tak zbudował postać głównego bohatera, aby podważyć Mickiewiczowską koncepcję poezji wodzowskiej i mesjanistycznej. Krytyczne stanowisko Słowackiego dotyczyło Mickiewiczowskiego programu poezji, która wzywała do walki oraz programu poezji mesjanistycznej. Jednakże Makowski dodaje, że dramatu nie można traktować jako sądu samego poety, który zakwestionował przywódcze funkcje poezji, choć nie zanegował istnienia poezji narodowej w ogóle. Wyzначył jej nowe zadania. Miała ona nawiązywać do narodowej historii, wskrzeszać rycerskie tradycje czy przechowywać stworzone przez przeszłość wartości. Zadaniem zaś poety było być służącym narodowi śpiewakiem.

Kończąc wypowiedź o „Kordianie”, Makowski pisze, że Słowacki przez wiele lat szukał odpowiedzi na pytanie, czym powinna być poezja romantyczna.

W podręczniku zawarte są różne materiały i konteksty związane z „Kordianem” takie, jak na przykład „Cyrk Olimpijski”, Francois Rene Chateaubrianda „Znużenie i wyobrażenia”, Stefana Garczyńskiego „Najwyższa wartość – Ojczyzna” czy Piotra Wysokiego „Bohater romantyczny”.

Kolejnym omawianym utworem jest „Lilla Weneda”. Autor podaje, iż jest to dramat o charakterze alegoryczno – symbolicznym, przedstawiającym sytuację narodu po klęsce powstania listopadowego. Pokróćce przybliży uczniom problematykę utworu będącego polemiką z Mickiewiczem i z Krasińskim. Zawarł Słowacki w tym dramacie krytykę narodu polskiego, ale optymistyczną przyszłość, zdaniem autora, zawiera zamykający dramat „Grób Agamemnona”.

Przy omawianiu tego wiersza po raz pierwszy pojawia się obudowa dydaktyczna w postaci poleceń skierowanych do uczniów. Autor nie narzuca swojej analizy.

Pierwsze zadanie polega na przyjrzeniu się zasadzie, która organizuje tok wypowiedzi poetyckiej oraz związaną z tym jej zmienność tematyczną, stylistyczną, rytmiczną i nastrojową. Następnie wskazanie tematów i typów wypowiedzi, także zwrócenie uwagi na strofikę i jej funkcję.

Następne polecenie dotyczy charakterystyki postaci mówiącej, ze zwróceniem uwagi na jej zmienność i zróżnicowany stosunek do podejmowanych

spraw.

Zdanie trzecie polega na odczytaniu wiersza jako utworu o poecie i poezji, wskazaniu jej symboli, określeniu stosunku poety do tradycji Homera. Ponadto uczniowie odczytują wpisany w tekst program poetycki oraz charakteryzują sytuację i rolę poety w życiu narodowej zbiorowości.

Z kolei wyszukują fragmenty stanowiące aluzje do klęski powstania listopadowego i charakteryzują stosunek poety do tego zagadnienia, także przedstawiają pogląd poety na historię Grecji i historii własnej ojczyzny i omawiają sens takiego zestawienia.

Ostatnie polecenie polega na scharakteryzowaniu przedstawionego w poemacie obrazu Polski rzeczywistej i Polski projektowanej. Autor zwraca uwagę uczniów na sens takich określeń, jak: „zostaje smutne pół – rycerzy – żywych”, „dusza anielska” czy „czerep rubaszny”.

Następnym analizowanym utworem jest „Beniowski”. Autor informuje uczniów o czasie powstania utworu, o dygresyjności poematu, dominacji narratora, który, zdaniem autora, jest ważniejszy od ironicznej postawy twórcy. Jednocześnie Makowski zauważa, że nie jest on postacią jednoznaczną. Pojawia się jako gawędziarz, to znów jako poeta czy przywódca.

Makowski dochodzi do wniosku, że łatwo utożsamić tegoż narratora ze Słowackim. W dalszych rozważaniach autor skupia się dalej na osobie narratora, który kreuje w utworze adresatów i czytelników. Cały czas mówi wierszem, ośmiowierszowymi strofami o odpowiednim układzie rymów. Tak trudną strofę, zdaniem autora, wybrał Słowacki dlatego, aby pokazać, iż potrafi się nią bez trudu posługiwać.

W dalszej części Makowski informuje uczniów o wątku historyczno – fabularnym, a także o pomysle bohatera tytułowego, który był zwyczajnym, pozbawionym heroicznych cech człowiekiem. Takie pokazanie bohatera miało swój cel, bowiem, zdaniem autora, miało być kpina ze współczesnej krytyki i czytelników, którzy lubowali się w bohaterach i realiach szlacheckiego zaścianka.

Wspomina autor o nawiązaniach do „Pana Tadeusza” i „Don Kichota” Miguela Cervantesa. Zauważa także, że spośród bogactwa zmienianych tematów, zwracają uwagę wypowiedzi narratora o pisaniu utworu, tak zwany autotematyzm, i o osobie samego narratora – autora.

„Beniowski” jest utworem, w którym Słowacki podjął się polemiki z

twórcami kultury i polityki. Jest także krytyką narodowego myślenia. Ponadto w poemacie najwyraźniej widać odrębność poetycką Słowackiego i jego odmienność od dokonań Mickiewicza. Jest też utworem zamykającym przedgenzyjski okres rozwoju poety.

„Fantazy” z kolei jest polemiką ze światem opartym na wartości pieniądza, a także rozrachunkiem poety z własną przeszłością. To pierwszy w naszej literaturze typ dramatu określany jako tragikomedial albo „wysoka” komedia.

Kolejny podrozdział poświęcony jest omówieniu liryki. Autor nie poddaje jednak szczegółowej analizie żadnego wiersza ani też nie zamieszcza do nich obudowy dydaktycznej. Makowski pisze, że Słowacki pod wpływem powstania listopadowego napisał, między innymi „Hymn”, „Ode do wolności”, „Kulik” „i w opinii współczesnych zyskał miano śpiewaka rewolucji”²⁶⁴.

Pisząc ogólnie o wierszach, Makowski wspomina o stworzeniu przez Słowackiego w liryce podmiotu cech „ducha – przewodnika”. Miało to swoje źródło w poglądach filozoficznych sformułowanych w „Genezis z Ducha”. Autor w dalszej części przybliży uczniom problematykę tego utworu i jego kontynuacji. Stwierdza, że podmiot liryków genezyjskich jest tworem złożonym, a istota natury i człowieka jest według filozofii genezyjskiej ta sama.

W dalszym jednak ciągu Słowacki pozostaje wierny w swej tematyce sprawom narodowym, z tą różnicą, że niektóre pojęcia czy metafory zyskały nowe znaczenia. I tak, na przykład pojęcie starej formy społecznej wiązał poeta ze szlachtą, a twórcę nowej formy dostrzegał w ludzie. Z kolei w wierszach „Uspokojenie” i „Wyjdzie stu robotników” sprawczą siłę w historii przypisywał plebsowi miejskiemu.

Kształtowanie się filozofii genezyjskiej związane było także ze zmianą w poezji. Makowski pisze, że w obrazie świata przedstawianego zaczął poeta zacierać granice między bohaterem ludzkim a otoczeniem. Człowiek w tych wierszach zmagał się z formą ducha.

Nieco więcej miejsca poświęcił autor na omówienie wiersza pt. „Uspokojenie”. Jego zdaniem był to utwór będący odpowiedzią na niepokoje o narodową przyszłość pojawiające się w środowiskach emigracyjnych. Niepokoje jednak bezzasadne, jako że Słowacki w wierszu zapowiada „zmartwychwstanie” przez rewolucję warszawskiego plebsu. Utwór ma formę udratyzowanego

²⁶⁴ Tamże, s. 297.

monologu, wygłaszanego przez podmiot o wyraźnych cechach proroka.

Jest „Uspokojenie”, zdaniem Makowskiego, przykładem zaangażowania w sprawę narodu mistyczno – wizyjnej liryki Słowackiego.

Z kolei interpretując wiersz zatytułowany „Anioł ognisty – mój anioł lewy...”, autor skupia się na wyjaśnieniu dwu motywów: anioła i grobu. Pisze, iż „anioł ognisty” symbolizuje to wszystko, co w człowieku jest ziemskie i związane z jego wcześniejszymi stadiami rozwoju oraz nie osiągnęło jeszcze najwyższego stopnia doskonałości. Natomiast „anioł świetlisty” symbolizuje przyszłościową, pozamaterialną, uzyskaną w toku wielokrotnych wcieleń doskonałość ludzkiego ducha.

Symbolikę grobu wiąże z kolei Makowski z obrazem Rafaela Santi zatytułowanego „Koronacja Marii”.

Oba motywy pozwalają także określić sytuację podmiotu lirycznego, który, jak pisze Makowski, przeszedł już przez ostatni grób i jest najdoskonalszym duchem dążącym do genezyjskich celów.

Autor zalicza ten utwór do genezyjskich erotyków przetwarzających romantyczny motyw miłości między człowiekiem żywym i bezcielesnym duchem.

W rozdziale poświęconym omówieniu sylwetki Krasińskiego zawarł Makowski informację dotyczącą sporu między Słowackim a Krasińskim. Nie ma w podręczniku odrębnej części poświęconej omówieniu znaczenia Słowackiego w literaturze.

Zgodnie z tym, co napisał autor we wstępie, można zauważyć, iż podręcznik kładzie nacisk na samodzielne odczytywanie dzieła literackiego. Komentarze autorskie są, ale jest ich znacznie mniej w stosunku do poprzednio omawianych podręczników. Ponadto książka zawiera wiele innych tekstów będących kontynuacjami czy nawiązaniem do tekstów głównych. Ze względu na tak znaczną liczbę tychże, podręcznik jest dość obszerną książką, zawiera bowiem 520 stron i *„nie jest łatwą pomocą dla nauczyciela. Wymaga od niego sporo wysiłku, a nade wszystko własnej koncepcji”*²⁶⁵.

Zdaniem Antoniego Smuszkiewicza²⁶⁶, podręcznik Makowskiego spełnia funkcję informacyjno – poznawczą i jest najlepszym z powojennych szkolnych

²⁶⁵ Antoni Smuszkiewicz, *„Fantastyczne lutnia nastrojona” czyli o fantastyce w podręczniku Stanisława Makowskiego – Romantyzm [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1991, s.218.*

²⁶⁶ *Tamże, s.217.*

opracowań romantyzmu

Smuszkiewicz w swoim artykule skupia się przede wszystkim na funkcjonowaniu w tymże podręczniku hasła programowego, którym jest fantastyka. Autor uważa, że zjawisko to w literaturze zasługuje na uwagę przy omawianiu epoki romantyzmu. Zdaniem Smuszkiewicza, Makowski przytacza sporo wypowiedzi na temat fantastyki, ale są one niedoprecyzowane lub niewyjaśnione w ogóle. Wobec tego wiedza ta wymaga uporządkowania przez nauczyciela, bowiem wiadomości na ten temat znajdują się w wielu miejscach podręcznika. Winien także nauczyciel zwrócić uwagę na niekonsekwencje w stosowaniu terminologii i uściślić pojęcia.

Zdaniem Smuszkiewicza, minusem książki jest to, że brak w nim określenia fantastyki w postaci fragmentu hasła, na przykład ze „Słownika terminów literackich”, dlatego autor artykułu dochodzi do wniosku, że fantastyka w podręczniku funkcjonuje w znaczeniu potocznym. Píše także o tym, że Makowski w skorowidzu pt. „Podstawowe zjawiska związane z formacją romantyzmu” wskazuje sześć takich miejsc, jednakże Smuszkiewicz odnajduje ich jeszcze czternaście, ale w żadnym miejscu nie ma definicji fantastyki i rozumienia tego terminu przez romantyków. Ponadto pojęcie fantastyka i fantastyczność, terminy używane przez Makowskiego zamiennie, występują w różnych miejscach w paru charakterystycznych konfiguracjach. Smuszkiewicz uważa, że terminy związane z fantastyką na ogół używane są prawidłowo, choć są miejsca, w których termin ten pojawia się w innym znaczeniu.

Zaletą podręcznika jest natomiast oszczędność w stosowaniu terminologii, oszczędność jednak zbyt duża, zdaniem Smuszkiewicza. Brak bowiem w książce wyjaśnień terminologicznych, choćby w formie przypisów.

Kończąc swoje rozważania na temat funkcjonowania fantastyki w podręczniku Makowskiego, autor stwierdza, że materiały w nim zawarte będą mogły służyć podczas utrwalania wiedzy o cechach literatury romantycznej, wszakże pod warunkiem, iż nauczyciel włoży sporo wysiłku w kwestię wyjaśnienia i doprecyzowania tego terminu.

F. Podręcznik Aliny Kowalczykowej „Romantyzm”.²⁶⁷

²⁶⁷ Alina Kowalczykowa, „Romantyzm” Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Stentor, Warszawa 1997.

We wstępie autorka zwraca uwagę na odzyskanie przez Polskę suwerenności, a co za tym idzie rodzi się potrzeba innego spojrzenia na romantyczną tradycję. Przypomina, że *„poezja jest przede wszystkim dziedziną sztuki, a nie tylko składem moralnych zasad czy ilustracją epoki”*²⁶⁸. Zatem należy zwrócić uwagę nie na to, o czym traktuje literatura, ale jak to czyni.

Kowalczykowa odbiega nieco od kanonu pojęć i lektur, które dominowały w podręcznikach. Związane to było także z wprowadzeniem nowego programu nauczania, który dawał nauczycielom wiele swobody. Autorka odeszła od chronologii na rzecz problemowego ujęcia zjawisk.

Część pierwsza podręcznika zawiera ogólne rozważania o romantyzmie, część drugą stanowią antologie tekstów, przy niektórych pojawiają się komentarze. Informacje biograficzne znajdują się w rozdziale drugim.

Autorka zrezygnowała z umieszczenia w antologii tekstów znanych. Nie ma, na przykład „Hymnu o zachodzie słońca”, a obszerniejsze lektury przytaczane są we fragmentach. W przeciwieństwie do Makowskiego, Kowalczykowa nie zamieściła kontynuacji, gdyż wyszła z założenia, że jeśli są to ważne utwory, to pojawiają się one w kolejnych podręcznikach. Uważa, że *„ważniejsze niż indywidualne i przypadkowe czasem kontynuacje wydaje się funkcjonowanie romantyzmu w zbiorowej tradycji duchowej następnych pokoleń”*²⁶⁹.

Książka zawiera także krótką kronikę wydarzeń politycznych i kulturalnych epoki romantyzmu oraz propozycje lektur uzupełniających. Zwraca też autorka uwagę na wydania krytyczne dzieł pisarzy, w tym „Dzieła wszystkie” Słowackiego pod redakcją Juliusza Kleina i Władysława Floriana (17 tomów, Wrocław 1952 – 1975, wyd. Ossolineum).

Na końcu podręcznika zamieszczony jest także indeks osób i utworów, indeks ważniejszych pojęć oraz, co jest nowością w podręczniku szkolnym, tematy do powtórzeń. Wśród nich są i te, które związane są z twórczością Słowackiego, a brzmią następująco:

- Przypomnij sobie najważniejsze fakty z życia Mickiewicza, Słowackiego, Norwida. Młodzieńcze marzenia („Oda do młodości”) i realność.
- Czy – wedle romantyków – wyobraźnia może zastąpić rozum w procesie

²⁶⁸ Tamże, s.3.

²⁶⁹ Tamże, s.3.

poznawania świata, czy tylko uzupełnia go lub wyprzedza? Uzasadnij, odwołując się do tekstów literackich („Sonety krymskie”, „Rozłączenie”).

- Przemyśl temat: rola góry w świadomości romantyków. Ciekawość poznawcza, wyprawy poetów i bohaterów literackich, piękno gór, góra jako miejsce wywyższenia człowieka i metafizycznej refleksji. Literatura i malarstwo (np. „Sonety krymskie”, relacje Malczewskiego i Goszczyńskiego, Kordian na szczycie, malarstwo: obrazy C.D. Friedricha). Czym góry są dla Ciebie?
- Pieśni i wiersze okolicznościowe okresu powstania („Warszawianka” Delavigne’a, „Hymn” lub „Kulik” Słowackiego, inne utwory), ich patriotyczne zadania, cechy wersyfikacyjne i językowe.
- Kult bohaterów jako nauka patriotyzmu. Kształtowanie legendy osobowej (np.: „Reduta Ordona”, „Śmierć pułkownika”, „Sowiński w okopach Woli”).
- „Kordian”: jaką wersję rozwoju historii ukazał tu autor? (rola ingerencji szatańskiej i rola jednostki), interpretacja sprawy wybuchu i klęski powstania listopadowego, indywidualizm: „jaskółczy niepokój”, człowieka, wielkie ambicje i ludzka słabość.
- „Fantazy”. Jak są wprowadzane do dramatu i jaką pełnią w nim funkcję elementy humoru i parodii (jeśli czytałeś „Balladynę” – to określ funkcję elementów humoru i fantastyki)? Poszukaj informacji na temat różnych inscenizacji „Balladyny”.
- Różne kształty romantycznej groteski (III część „Dziadów”, „Balladyna”, „Poema Piasta Dantyszka”).
- Narrator w „Beniowskim”. Porównaj z kreacją narratora w „Panu Tadeuszu”.²⁷⁰

Podręcznik składa się z XI rozdziałów. W pierwszym informuje autorka o początkach romantyzmu. Rozpoczyna swoją opowieść od debiutu Mickiewicza i wyjaśnienia, dlaczego rok 1822 uważany jest za początek romantyzmu w Polsce. Pokrótce przypomina także wydarzenia historyczne, które w tym czasie wydarzyły się w Europie. Następnie pisze o buncie młodzieży przeciwko zacieśnianiu horyzontów. Zamieszcza także informacje o innych twórcach europejskich, ale czyni to w sposób skrótowy, na zasadzie zaakcentowania pewnych nazwisk i tytułów ich

²⁷⁰ Tamże, s. 300–303.

dział i, moim zdaniem, czyni to w sposób bardzo klarowny i spójny. Poprzednio omawiane podręczniki w tym względzie charakteryzowały się przerostem funkcji informacyjnej.

W rozdziale drugim, zatytułowanym „Osoby i miejsca” opowiada Kowalczykowa o życiu Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego, Fredry, Norwida. A także, choć już bardzo skrótowo, o Chopinie, Malczewskim, Mochnackim, Polu i Kraszewskim.

W jaki sposób autorka zapoznaje uczniów z biografią Słowackiego? Otóż najpierw podaje w największym skrócie podstawowe informacje dotyczące życia poety, a następnie skupia się na przedstawieniu obrazu dzieciństwa poety. Sposób prezentacji nie różni się od przedstawionego we wcześniej omawianych podręcznikach. Autorka także porównuje dzieciństwo autora „Kordiana” z dzieciństwem Mickiewicza. Co znajduje wspólnego? Píše, że obaj wprowadzili do swoich utworów przeżycia z młodości i obaj starali się zacierać różnicę między postacią literacką a człowiekiem, czyli sobą. Jednak młodość Słowackiego przebiegała zupełnie odmiennymi torami.

W dalszej kolejności autorka opowiada o wyjeździe Słowackiego do Warszawy i o jego wrażeniach z koronacji Mikołaja I, a także o powstałych podczas powstania listopadowego wierszach okolicznościowych. Autorka zwraca uwagę zwłaszcza na cztery wiersze, które wyróżniają się poziomem literackim, jednak nie podaje ich tytułów, odsyła natomiast uczniów do antologii. Trudno jednak wywnioskować, o które wiersze chodzi. Kowalczykowa píše, że Słowacki uważał się za poetę powstania, a poprzez to za jego uczestnika, choć jak wiemy, czynnego udziału w tym powstaniu nie brał. A wpłynęło ono bardzo na dalsze losy poety, bowiem gdyby nie wybuchło, zdaniem autorki, Słowacki zrobiłby karierę w administracji.

Kowalczykowa wyjaśnia także uczniom, jaka była przyczyna niechęci Słowackiego i Mickiewicza. Uważa, że można pisać o wielu takich przyczynach. Podaje więc, na przykład informację o tym, że Mickiewicz obraził pamięć ojczyma Słowackiego w III części „Dziadów”, z kolei Słowacki obraził Mickiewicza we wstępie do III tomu swoich „Poezji”. Autorka zastanawia się jednak, w czym tkwiło sedno tego konfliktu. Uważa, że w buntowniczej postawie Słowackiego. Píše, iż *„nie chciał ani podporządkować się takiemu wzorowi życia, jaki dla emigrantów wytyczył Mickiewicz w „Księgach”, ani nie godził się przykrawać swojej twórczości*

do wymogów ciasno rozumianego patriotyzmu”²⁷¹.

Najwspanialszą polemikę z Mickiewiczem, emigracją i krytyką przeprowadził Słowacki w poemacie dygresyjnym „Beniowski”, który skończył literacki okres swarów z krytyką. Później rozpoczął się czas, w którym poeta zaprzątnięty był ideami mistycznymi.

Wspomina jeszcze autorka o przyjeździe Słowackiego do Wielkopolski i jego udziale w posiedzeniu poznańskiego Komitetu Narodowego. Wierzył, że *„ta rewolucja jest wstępem do wielkiego duchowego odrodzenia. I, oczywiście, do wolności ojczyzny”*²⁷².

Rozdział trzeci zatytułowała autorka „Poezja, lud, bohater romantyczny”. W rozdziale tym pojawia się krótka wzmianka na temat „Araba” Słowackiego. Kowalczykowa pisze, iż duszę bohatera ogarnęła nienawiść, a jedynym motywem jego działania była zemsta i sprawianie bólu wszystkiemu, co żyje.

O micie rycerskości pisze autorka w rozdziale czwartym. Zaznacza, że był on szeroko wykorzystywany przez romantyków, a zwłaszcza przez Słowackiego. Mit dawnej Polski i rycerskiej przeszłości Polaków. Poeta wadom swoich współczesnych przeciwstawił cnoty przodków, jakimi były rycerskość i patriotyzm.

Kowalczykowa informuje uczniów o tym, jak zareagowali i co czynili polscy poeci romantyczni na wieść o wybuchu powstania. Z uwagi na tematykę mojej pracy skoncentruję się na osobie Słowackiego. Otóż poetę wybuch powstania zaskoczył, ale ucieszył się bardzo z tego faktu. Opublikował kilka wierszy rewolucyjnych, ale autorka nie podaje ich tytułów, ponownie odsyła uczniów do antologii. Wspomina też Kowalczykowa o powierzeniu Słowackiemu przewiezienia do Londynu pism rządu powstańczego.

W tych dniach powstało wiele okolicznościowych wierszy, a gorącą apoteozą wolności był „Hymn” Słowackiego opublikowany w pierwszych dniach powstania.

Do popularnego wiersza powstałego już po upadku powstania listopadowego zalicza autorka „Sowińskiego w okopach Woli”.

Kowalczykowa podkreśla, że w czasach współczesnych uczniom, takie wzorce mogą się wydawać anachronizmem, ale i inne wtedy obowiązywały wzory patriotyzmu, gdyż ojczyzna była rozdrapywana przez obce mocarstwa. Stąd też brały

²⁷¹ Tamże, s. 27.

²⁷² Tamże, s. 27.

się literackie wzory bohaterów, którzy oddawali swe życie za ojczyznę. Umierali często wzniośle, nie bali się, gdyż myśleli o ojczyźnie.

Autorka twierdzi jednak, że postawa tych bohaterów dziś, w wieku XX wzbudza opory. Nie każdemu było dane zginąć wzniośle, czego przykładem są łagry czy obozy koncentracyjne. Zadaje jednak pytanie, czy taka śmierć jest gorsza, czy mniej wzrusza?

W dalszej części mowa jest o sytuacji po upadku powstania listopadowego i o emigracji, na której poeci tworzyli nową ideologię i etykę patriotyczną. Wtedy to, między innymi, zrodził się „Kordian”.

Rozdział szósty poświęcony jest omówieniu trzech dramatów narodowych: „Dziadów” części III, „Kordiana” i „Nie-Boskiej komedii”. Dramaty te powstały na skutek refleksji po upadku powstania listopadowego.

Jaki sposób interpretacji „Kordiana” proponuje uczniom Kowalczykowa. Rozpoczyna od charakterystyki tytułowego bohatera. Pisze, że w jego postawie drażnią czytelnika jego nie mające końca duchowe rozterki. Drażni także jego słabość, której nie potrafił przezwyciężyć nawet wtedy, gdy zdecydował się zabić cara. Dość krytycznym okiem patrzy autorka na Kordiana. Wypomina jakby Słowackiemu, że pozbawił go mocy i siły woli. Jest jednak chłopcem wrażliwym, myślącym i poznającym świat, ale wpłatanym w dramat ojczyzny.

Jest więc, zdaniem Kowalczykowej, „Kordian” dramatem o człowieku, który szuka swego miejsca na ziemi, ale jest też dramatem o ojczyźnie.

Z kolei autorka przechodzi do omówienia „Przygotowania”. Zwraca uwagę, że nie ma tu postaci Kordiana, są natomiast nazwiska przywódców powstania listopadowego. W „Przygotowaniu” przedstawiona jest noc sylwestrowa, zatem moment przełomowy w dziejach. Niezwykle są też postaci, które decydują o historii, gdyż są to szatani. Autorka zadaje pytanie, dlaczego to właśnie oni decydują o przyszłości. Wyjaśnia, że Słowacki zainspirowany był biblijną tradycją. Szatani ukazani są jako zbuntowane anioły, które starają się krzyżować plany Boga. Kowalczykowa pisze, że *„według Słowackiego na tym między innymi polega tragizm historii: nigdy nie wiadomo, czy bunt człowieka nie był inspirowany przez siły szatańskie”*²⁷³.

Zatem szatani ci warzą w kotle jakąś tajemniczą miksturę, z której

²⁷³ Tamże, s.81.

następnie wyłaniają się przywódcy powstania listopadowego. Autorka podkreśla, że były to postacie znane i czytelnicy bez trudu odgadywali ukryte w tekście nazwiska. I tak szatański twór to dyktator powstańczy, generał Józef Chłopicki. Ktoś nazywany „imieniem czarta” jest księciem Adamem Czartoryskim, natomiast „do skrzyni miejskiej znieś planów trupy” generał Jan Skrzyneczki. Julian Ursyn Niemcewicz to starzec „zastygły pod wspomnień bryłą”. I wreszcie ten, co „paszczę myśli otwiera wciąż głodną. Wiecznie dławi księgarnie i mole” to Joachim Lelewel, a „wyleci jak kruk” generał Jan Krukowiecki²⁷⁴.

Kowalczykowa uważa, że celem „Przygotowania” nie było tylko wyszydzenie owych postaci. Słowacki zapowiedział w tej części także zmartwychwstanie Polski, choćby było one okupione wcześniejszymi klęskami. Autorka podkreśla, że Słowacki dumny był z nieustraszoneści Polaków i ich dążenia do wolności.

Jednak obraz historii, który został ukazany w „Przygotowaniu” jest pesymistyczny.

Miał być „Kordian” dramatem o Polsce, a tymczasem akt I opowiada o pełnym niepokoju i wewnętrznych rozterkach piętnastoletnim młodzieńcu. Tak autorka kreśli jego wizerunek: *„Kordian nie jest wielkim, niezłomnym bohaterem, jakich pełno w literaturze. Jest kimś wrażliwym i myślącym, ale wyróżnia go spośród innych także pogarda dla normalnego, zwykłego życia. Jeśli nie stać go na czyny według miary własnych ambicji, jeśli jego miłość jest nie odwzajemniona, to nie widzi sensu życia. Próbuje popełnić samobójstwo. Jest to akt tyleż świadomego wyboru, co rozpacz”*²⁷⁵.

Kordian jednak nie ginie. Spotykamy go w akcie II noszącym tytuł „Rok 1812. Wędrowiec”. Autorka informuje uczniów o tym, że w czasach Słowackiego modne było podróżowanie po państwach Europy celem zdobywania edukacji. Kordian też odbywa taką podróż, ale jej cel jest inny. Zdaniem Kowalczykowej, była to próba pojęcia istoty świata. Tytułowy bohater wędruje więc do Anglii, Francji, Włoch i Szwajcarii.

Autorka wyjaśnia kwestię ostrego ataku Słowackiego na papieża. Píše, że poeta interesował się wydarzeniami politycznymi, które dotyczyły Polski. Ogromne poruszenie wywołała wydana w roku 1832 bulla papieża Grzegorza XVI do

²⁷⁴ *Tamże*, s. 81.

²⁷⁵ *Tamże*, 82.

biskupów polskich, w której stwierdził, że należy być posłusznym władzom ustanowionym od Boga. Wypowiedź ta była wielkim ciosem dla Polaków, którzy stracili zaufanie do kościoła.

Wielki monolog wygłoszony przez Kordiana na szczycie Mont Blanc porównuje autorka do „Wielkiej Improwizacji” Konrada w więziennej celi. Wskazuje jednak na istotne różnice. Konrad walczył z Bogiem o władzę nad światem, a Kordian walczy z własną niemocą, słabością i brakiem idei. Idei, którą później odnajdzie. Polska będzie Winkelriedem. Niejasna jednak wydaje się kwestia zapowiedzi, że Polska poświęci się, chociaż padnie. Słowa te można interpretować na wiele sposobów, gdyż, jak pisze Kowalczykowa, poeci romantyczni dawali czytelnikowi dużą swobodę w interpretacji tekstów.

Akt trzeci, zdaniem autorki, sprawia, że „Kordiana” można potraktować jako dramat polityczny o tematyce współczesnej. Słowacki przedstawił Warszawę w dniu koronacji Mikołaja I na króla Polski.

Pisząc o spotkaniu się spiskowców w podziemiach katedry, Kowalczykowa przedstawia argumenty ludzi rozważnych i tych, którzy zemsty chcieli natychmiast, między innymi podchorąży Kordian. Słusznie zauważa autorka, że Słowacki nie informuje czytelnika, kiedy i w jakich okolicznościach tytułowy bohater otrzymał ten stopień. Jednocześnie zastanawia się nad tym, czy taka skrytobójcza walka w ogóle jest dopuszczalna i czy można taką nieprawą drogą zmierzać do uzyskania przez Polskę niepodległości. Swoje wątpliwości pozostawia bez odpowiedzi. Myślę jednak, że kwestia ta warta jest omówienia w klasie czy to metodą dyskusji, drzewka decyzyjnego, czy też metaplanu, jest to bowiem kwestia dotycząca nie tylko „Kordiana”, ale wątek ten można także przenieść na czasy współczesne i poruszyć problem walki skrytobójczej dla osiągnięcia, na przykład własnych korzyści. Wydaje mi się, iż w ten sposób przybliżymy uczniom dylematy, z jakimi musieli się zmierzyć bohaterowie i jednocześnie pokażemy, czy łatwe to były decyzje, że takie sytuacje zdarzają się i współcześnie, choć nie idzie tu już o odzyskanie niepodległości. Ważne jest, aby to uczniowie sami dochodzili do pewnych wniosków. A że książka nie ma obudowy dydaktycznej, warto wykorzystywać wątpliwości autorki, których w podręczniku nie brakuje. Myślę, że warto czasem po prostu zajrzeć do podręczników sprzed reformy oświaty, bowiem, jak widać, mogą one być źródłem inspiracji przy omawianiu lektur stale obecnych w kanonie, choć już tylko we fragmentach.

Na zakończenie autorka stwierdza, że postać Kordiana ukazana jest na kształt zwierciadła, w którym odbija się epoka. Były to bowiem czasy „*wielkich politycznych nadziei i złudzeń oraz nie mniej wielkich rozczarowań i rozpacz, wywołanych przez wojenne klęski, nieszczęścia ojczyzny, niesprawiedliwości losu*”²⁷⁶. Przeżycia tytułowego bohatera są odzwierciedleniem ogólnego chaosu panującego na świecie, stąd „jaskółczy niepokój” Kordiana, stąd poszukiwanie sensu życia.

Kowalczykowa zastanawia się także nad sensem poświęcenia Kordiana, który w efekcie nie uczynił niczego, powstanie zakończyło się klęską. Wizja przyszłości jawi się więc pesymistycznie. Autorka dostrzegła jednak nutę optymizmu, bo oto w ludziach patrzących na scenę egzekucji ożywają uczucia patriotyczne, ponadto Kordian jest bohaterem, gdyż, choć nie wygrał, to jednak podjął walkę ze złem. Zachował się godnie do ostatniej sceny dramatu.

W rozdziale „Dramat a teatr romantyczny” autorka wprowadza informacje na temat groteski, którą wprowadził Słowacki w „Balladynie” i w „Śnie srebrnym Salomei”.

„Balladynę” zalicza do dramatu namiętności i zbrodni. Jest zdania, że tytułowa rola dramatu była wzorowana na teatralnych kreacjach francuskiej aktorki Georgie, którą zachwycił się poeta. „*Ta panna Georgie, która mimo że stara i otyła tak bardzo mu się podobała, grała role kobiet pięknych, okrutnych, władczych i pełnych pasji; pewnie dobrze by zagrała także Balladynę...*”²⁷⁷.

Autorka zauważa także nawiązania do „Burzy” i „Snu letniego” Szekspira, zwłaszcza jeśli chodzi o groteskowe fantazje przedstawione w „Balladynie”. A wszystkie zawiłości fabuły spowodowane są uczuciem Goplany do Grabca. Kowalczykowa pisze, że Goplana idealizuje jego wygląd, gdyż tak czynili romantyczni bohaterowie. Idealizowali swój obiekt uczuć. Ośrodkiem scen groteskowych w dramacie staje się Grabiec, będący to wierzbą, to królem dzwonkowym.

Słowacki zawarł także w „Balladynie” ironiczny obraz Polski. Poeta wyśmiał w niej pracę uczonych historyków. Osobą, która mówiła uczone brednie o Balladynie, miał być Lelewel. Autorka zastanawia się, czy był „*to tylko przytyk do niełubianego Lelewela?*”²⁷⁸. Jednak dochodzi do wniosku, że poecie chodziło o

²⁷⁶ Tamże, s. 87.

²⁷⁷ Tamże, s. 100.

²⁷⁸ Tamże, s. 101.

zmianę sposobu wprowadzenia historii do dramatu. Przypomina pogląd Słowackiego, który uważał, że poeta nie powinien naśladować drobiazgowych dociekań historyków, powinien natomiast poruszyć własną wyobraźnię i ukazać fantazyjny obraz przeszłości.

Przedstawiając przedhistoryczne dzieje Polaków, zerwał też z mitem mówiącym o łagodności Słowian. Uwikłał ich zatem w różne intrygi i zbrodnie. A szydząc z historyków, pisze Kowalczykowa, ironicznie potraktował także obraz historii, który umieścił w „Balladynie”. Zawarł bowiem w dramacie takie wydarzenia, które nie mogły mieć miejsca w tamtej epoce. W monologu Grabca dostrzega autorka, na przykład satyrę na współczesne Słowackiemu policyjne metody rządzenia państwem.

Autorka informuje uczniów, iż elementy groteski pojawiają się w scenach fantastycznych, natomiast z innym typem groteski spotykamy się w dramacie „Sen srebrny Salomei”. Jest to „*groteska, połączona z krwawym szaleństwem historii*”²⁷⁹. Kowalczykowa przybliży uczniom problematykę dramatu. Zwraca uwagę nie tylko na zbrodnie i zemstę ukazaną w utworze, ale także na postacie kobiet. Zakończenie dramatu, choć groteskowe, to jednak szczęśliwe. Świat ukazany został w konwencji groteski, bowiem krańcowe uczucia mieszają się ze sobą, na przykład piękno przeplata się z ohydą.

Autorka podaje jeszcze jedną informację, dotyczącą tego, że dramat jest utworem mistycznym. Wyjaśnia, że oznacza to, iż zapisana w nim koncepcja opiera się na objawieniu. Przypomina, że zarówno przy czytaniu „Balladyny” jak i „Snu srebrnego Salomei” należy zachować pewien dystans wobec tekstu.

Kolejny dramat Słowackiego „Fantazy” zalicza Kowalczykowa do arcydzieł romantycznej ironii. Opisuje w nim poeta czasy po powstaniu listopadowym, czasy, kiedy upadają ziemskie fortuny i próby ich ocalenia. Autorka przybliży uczniom problematykę dramatu.

Zastanawia się nad tym, co jest udawaniem, a co prawdą, gdyż w „Fantazym” nie zawsze jest to jednoznaczne. Uważa, że Słowacki pokazał, że pod pozorami sztuczności mogą być ukryte głębokie uczucia i cierpienia.

Autorka dowodzi także, że „Fantazy” jest utworem człowieka znającego się na teatrze. Pisze, że w porównaniu z „Kordianem” lub innymi utworami

²⁷⁹ Tamże, s.102.

romantycznych dramaturgów francuskich „Fantazy” cechuje się brakiem dłużyzn. Ciągłe się coś dzieje, a momenty liryczne przeplatają się z komediowymi.

Rzecz ciekawa, że Słowacki informacje na temat gry aktorów i dekoracji zamieścił także w dialogach, które podkreślają rolę rekwizytów. Zdaniem autorki, jest to bardzo dobre rozwiązanie dla widza w teatrze, który czasem może nie zwrócić uwagi na pewne elementy scenografii.

Na zakończenie Kowalczykowa podaje informacje, iż „Fantazy” choć był dramatem współczesnym, to jednak jest to dramat romantyczny, gdyż w romantycznej konwencji są utrzymane charaktery bohaterów, a ton dramatu z rozwojem akcji staje się bardziej uduchowiony i romantyczny aż po samo zakończenie.

W rozdziale „Poeta i poezja” autorka zastanawia się, między innymi nad tym, kim miał być poeta? Píše, że indywidualnością wybitną, kimś, kto przenika tajemnice wszechświata, ma dar proroczy i umie ubrać myśli w słowa. Winien jednocześnie być wyrazicielem uczuć całego narodu. Ponadto musiał mieć poczucie własnej misji i moc przywódcy. Zatem poeta jawił się romantikom jako twórca bardzo wyidealizowany i musiałby być, jak stwierdziła autorka, Bogiem. Píše też, że w takim przedstawieniu poety można było odczytać wielką pychę romantyków, ona jednak patrzy na tę kwestię inaczej. Uważa, że prawdziwa poezja jest celem nieosiągalnym, ale porywającym. Celem, do którego zmierza się przez całe życie. I w tym dążeniu, według romantyków, krył się sens istnienia.

Zastanawia się więc autorka, *„jak w świetle tak pojmowanej roli poety współlistniały w romantycznej literaturze problemy egzystencjalne z konkretnością współczesnej historii i polityki?”*²⁸⁰.

Píše, że najbardziej skuteczną metodą prowadzenia polemiki ze współczesnym światem była ironia romantyczna obecna przede wszystkim w utworach dygresyjnych. Autorka podaje uczniom cechy poematu dygresyjnego, a następnie przybliża problematykę „Beniowskiego”. Pokazuje także, jak w tekście funkcjonuje fabuła przerywana dygresjami. Snuje rozważania na temat tego, czy ma sens taki właśnie sposób pisania. Zastanawia, czy nie lepiej byłoby napisać osobną fabułę i osobno dygresje. Dochodzi do wniosku, że jednak nie. Opowieść o Beniowskim dałoby się ułożyć w osobną fabułę, ale już dygresji nie sposób połączyć

²⁸⁰ Tamże, s. 127.

w jedną całość.

Pisze też Kowalczykowa o stylu groteskowym. Zwraca uwagę na przede wszystkim na grę wyobraźni, która prowadzi do dynamicznych przekształceń wizji świata. Dzieje się tak, na przykład w utworze pt. „Poema Piasta Dantyszka herbu Leliwa o piekle”. Kompozycję tego dzieła charakteryzuje „twórczy chaos”²⁸¹. Groteskowe jest przedstawienie postaci, a także papież wtrącony do piekła. Groteskowo ukazani są także Polacy. Jednak zdaniem autorki, najważniejsze było to, że w obrazie piekła poeta ukazał wiele aluzji do współczesności i do sytuacji politycznej Polski.

Kowalczykowa pisze, że utwór ten może się nie podobać i, że nie powinno być w nim tak dramatycznych scen. Przypomina, że historykom literatury nie w smak było łączenie patriotyzmu z makabrą. Wszystko to było powodem, że utwór ten nie zyskiwał uznania w oczach krytyków. Jednakże współcześnie uważa się styl groteskowy „za najważniejszy klucz do ukazania wynaturzeń świata współczesnego”²⁸². Tę cechę poetyki Słowackiego uważa Kowalczykowa za prekursorską.

Poruszając tematykę polemiki, należy także, zdaniem autorki, omówić „Grób Agamemnona”. Słowacki nawiązuje w nim do bohaterstwa Greków i snuje refleksje na temat powstania listopadowego. Potępia Polaków.

Konkludując, autorka stwierdza, że w poezji Słowacki dokonał rozrachunku moralnego ze współczesnością, z rodakami i z samym sobą.

Kowalczykowa nie pomija kwestii mistycyzmu w twórczości Słowackiego. Informuje o spotkaniu się poety z Andrzejem Towiańskim i konsekwencjach tegoż spotkania. Utwory, które zrodziły się po tym spotkaniu mają tom mistyczny, to znaczy, że zawierają idee, które poeta uznał za zesłane przez Boga w objawieniu. Podmiot liryczny jego wierszy stał się wybrańcem Bożym. Wiersze mistyczne odznaczają się prostotą.

Autorka wspomina o wierszu pt. „Uspokojenie”, wierszu o rewolucyjnej Warszawie. Zadaje pytanie, czy trzeba samemu mieć wizje lub w nie wierzyć, aby odczuć sens i piękno liryki mistycznej Słowackiego? Stwierdza, że nie, bowiem te wiersze można różnie zinterpretować, są one nie tylko wyznaniem wiary, ale umożliwiają nam odmienne spojrzenie na świat.

²⁸¹ Pojęcie to wprowadził Fryderyk Schlegl.

²⁸² Tamże, s. 130.

W rozdziale „Bohater romantyczny, miłość i kobieta” autorka zastanawia się nad tym, czy można naśladować w życiu jakiegoś bohatera romantycznego i jednocześnie odpowiada, że nie jest to możliwe, bowiem według romantyków, każdy powinien żyć na swój sposób i nie naśladować nikogo.

Pisząc o miłości romantycznej, Kowalczykowa stwierdza, że poeci bardzo często idealizowali kobiety. Miały one być czułe i delikatne, a także niewinne. Autorka podaje przykłady utworów, w których zawarty jest taki obraz kobiety, a więc, na przykład fragment „Beniowskiego”, pieśń IV czy wiersz „W Szwajcarii”. I chociaż, jak pisze Kowalczykowa, ustaliła się pewna konwencja cech kobiety, to jednak jej wizerunki i konteksty, w których jest przedstawiana, są bardzo różne. Wspomina więc autorka o małej pastereczce, którą ujrzał Słowacki nad Atlantykiem. Jej wizerunek łączy ziemię z naturą kosmosu. Zauważa także, że miłość romantyczna nie była pozbawiona erotyzmu, czego przykładem jest zmysłowe zauroczenie dziewczyną w wierszu „W Szwajcarii”.

Jednakże Słowacki w dramacie „Fantazy” pokazał także inny obraz kobiety i to, do czego może doprowadzić idealizowanie.

Ukazywał romantyzm także kobiety namiętne, zbrodnicze, szatańskie. A, zdaniem autorki, „*wspaniałe są zróżnicowane postacie kobiece w dramatach Słowackiego*”²⁸³. Oto Balladyna jest przeciwieństwem swej siostry, Aliny. Z Lillą Wenedą kontrastuje jej siostra, Roza Weneda. Z kolei w „Księdzu Marku” pojawia się postać Żydówki, Judyty, którą miotają spreczne namiętności. Jest jeszcze Salomea z „Horsztyńskiego”, Amelia z „Mazepy” czy Salomea ze „Snu srebrnego Salomei”.

Nawiązując do nowej matury i do egzaminu wewnętrznego, uważam, że na przykład jednym z zagadnień prezentacji maturalnej mógłby być temat „Postacie kobiece w dramatach Słowackiego”.

Na zakończenie swojej opowieści o romantyzmie, autorka zastanawia się nad tym, jakie będą dalsze losy romantycznej tradycji? Idee tyrtejskie we współczesnej Polsce są przecież dziś nieaktualne. Jednak Kowalczykowa dostrzega w tej tradycji coś jeszcze. Są to te same problemy, przed którymi stajemy i my dziś, a więc jaką wybrać hierarchię wartości, jaki jest sens życia. Autorka podpowiada, że drogą do tradycji romantycznej może się stać fascynacja romantycznym wzorcem

²⁸³ Tamże, s. 141.

życia, a więc wiarą w wielkie możliwości człowieka, w sens jego buntu i chęci naprawiania świata.

Jest podręcznik Kowalczykowej zupełnie nowym spojrzeniem na romantyzm. Nie ma w nim już wszechobecnej we wcześniej omawianych podręcznikach ideologii. Jest to, moim zdaniem, książka o spójnej konstrukcji, o klarownym i konsekwentnym układzie. Najważniejszy jest tekst literacki, który czasem obudowany jest dyskretnym komentarzem, komentarzem jednak, który nie narzuca odbiorcy patrzenia autorki na dzieło, a jedynie mającym pomóc w zrozumieniu niektórych tekstów. Uważam także, że podręcznik, choć nie ma obudowy dydaktycznej, może być świetną pomocą dla nauczyciela, także i teraz, bowiem dostarcza pomysłów na zaprojektowanie lekcji, na co zwracałam już wcześniej uwagę.

Podsumowanie

Po omówieniu podręczników wydanych od zakończenia II wojny światowej do chwili wejścia reformy oświaty nasuwają się następujące refleksje.

Książki te składały się przede wszystkim z części informacyjno – opisowej rozumianej jako kurs uniwersytecki. Charakteryzował je przerost funkcji informacyjnej. Podręczniki zapoznawały uczniów z historią procesów, twórców a także dzieł, jednakże syntetyzowania i problemowego ujęcia literatury dokonywali sami autorzy, narzucając je uczniom, którzy w ogóle nie uczestniczyli w odbiorze dzieła literackiego, gdyż zazwyczaj nie było w podręcznikach wypisów, a jeśli pojawiały się jakieś teksty, były one „odpowiednio” komentowane. Wszystkie omówione pozycje nie miały obudowy dydaktycznej, w rękach nauczycieli zatem spoczywała „właściwa” interpretacja utworów. Podręczniki nie pobudzały do myślenia, wysuwania wniosków czy dokonywania porównań i syntez i takie też były tematy maturalne, nie wymagające twórczej pracy, a jedynie powielenia wyuczonych formułek.

O ile podręcznik Wojeńskiego nie charakteryzował się jeszcze wpływami ideologicznymi, to pozostałe, poczynawszy od Wyki do Makowskiego, którego podręcznik był świadectwem pewnego zelżenia nacisku cenzury, miały ich w nadmiarze. Właściwie każdemu utworowi autorzy dopisywali jakąś ideologię.

Twórców dzielili na postępowych i wstecznych.

Różna była koncepcja pisania o romantyzmie. Jedni autorzy bardzo ogólnie charakteryzowali epokę, inni podawali szczegółowo informacje. Omówienia twórczości Słowackiego dokonywano także w różny sposób. Dzielono ją, na przykład ze względu na zmiany miejsc pobytu poety czy też ze względu na tematykę jego utworów.

Sposób prezentacji biografii Słowackiego u każdego autora jest podobny, można rzec, schematyczny. Porównywana jest bowiem biografia autora „Balladyny” z biografią Mickiewicza. Jedni starają się podkreślić, iż Słowacki pod względem znaczenia w literaturze był za Mickiewiczem, drudzy stawiają go obok niego.

Okres mistyczny w twórczości Słowackiego omówiony był bardzo ogólnikowo, ze zwróceniem uwagi przede wszystkim na „postępowość” utworów z tego okresu.

Najczęściej interpretowany był „Kordian”. Przypomnijmy, iż po raz pierwszy analizę tego dramatu spotykamy w podręczniku autorstwa W. Nehringa „Kurs literatury polskiej dla użytku szkół”²⁸⁴. I jak pisze Henryk Gradkowski, autor potraktował ten utwór bardzo surowo. Nazwał go „*raczej szeregiem obrazów dramatyzowanych, w których główny bohater niezadowolony z siebie i z ludzi, dąży gorączkowo do coraz innych życia celów*”. Gradkowski zwrócił także uwagę na zdanie będące podsumowaniem analizy „Kordiana”, które brzmiało: „*<Kordian> należy do najsłabszych Słowackiego utworów*”. I zdanie to prawdopodobnie było przyczyną braku „Kordiana” w spisie lektur szkolnych. Ponownie dramat ten pojawił się dopiero pod koniec stulecia²⁸⁵.

W prezentowanych podręcznikach różnie interpretowano ten dramat. Był to utwór, w którym Słowacki skoncentrował się na wyjaśnieniu swojego stosunku do powstania listopadowego, przedstawił w nim wszystkie problemy związane z walką narodowowyzwoleńczą. Dopatrywano się także w przeżyciach Kordiana szczegółów biograficznych Słowackiego i traktowano dramat jako obrachunek z przeszłością poety, choć podkreślano, że bohatera dramatu nie należy identyfikować z poetą. Natomiast w dojrzałym Kordianie nie można już w ogóle mówić o elementach autobiograficznych. Dostrzegano także krytykę ideologicznej postawy Kordiana.

²⁸⁴ W. Nehring, „Kurs literatury polskiej dla użytku szkół”, Poznań 1866.

²⁸⁵ Henryk Gradkowski, „Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku”, Częstochowa 2004.

Uważano też, że w „Kordianie” nie ma obrazu powstania listopadowego, a jest to jedynie próba jego oceny i przyczyn klęski.

Wreszcie traktowano ten dramat jako obraz pokolenia, które podjęło i przegrało walkę o niepodległość i napisanym po to, aby rozprawić się z programem poetyckim i politycznym Mickiewicza.

Jest też utworem o człowieku, który szuka swego miejsca na ziemi, dramatem o ojczyźnie, dramatem politycznym o tematyce współczesnej.

Ponadto uważano, że analiza psychologiczna bohatera przedstawiona w utworze jest najlepszą w literaturze europejskiej.

Zmieniały się też niektóre stwierdzenia Sawrymowicza na temat „Kordiana”²⁸⁶. Nie pisze już o pewnikach takich, jak, na przykład, że Pierwszą Osobą Prologu jest Mickiewicz, dość ostrożnie wypowiada się w tej kwestii, tak samo czyni, jeśli chodzi o to, czy polemika z Mickiewiczem zaczyna się już w Prologu. Ponadto Sawrymowicz przytacza wypowiedzi różnych autorów na temat „Kordiana” i prezentuje wielość interpretacji osób występujących w Prologu.

Ponadto uważa, że dramat ten był wyrażeniem dążenia Słowackiego do zdobycia tytułu wieszczą i nie ma w nim wyznaczonej zasadniczej idei utworu.

Różnie też interpretowano „Balladynę”, która uważana była za baśń polityczną, za dramat namiętności i zbrodni, a także utwór, w którym poeta zawarł ironiczny obraz Polski.

Z kolei najpierw myśli przewodniej nie dostrzegano w „Beniowskim”, później traktowano ten utwór jako poemat ideologicznej walki, jako polemikę z twórcami kultury i polityki, a nawet jako dramat, w którym zawarł Słowacki krytykę narodowego myślenia.

Konkludując, należy stwierdzić, iż uczeń korzystający z tak skonstruowanych podręczników, wyręczany był całkowicie z czytania lektur, bowiem w książkach mógł odnaleźć gotowe interpretacje. Ponadto dużą trudność dla nauczyciela stanowił brak wypisów, bowiem chcąc zapoznać uczniów z jakimś utworem, musiał korzystać z dodatkowych książek lub powielać teksty, co w dobie braku, tak dziś rozpowszechnionego ksero, zajmowało dużo czasu.

²⁸⁶ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera, „Romantyzm” Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich, WSiP, Warszawa 1978.

3. *Słowacki w podręcznikach zreformowanej szkoły*

Zupełnie inny charakter mają podręczniki wprowadzone do szkół w czasie obecnej reformy oświaty, w których to najważniejszą rolę pełni tekst dzieła literackiego, a nie, jak to miało miejsce w poprzednich podręcznikach, jego interpretacja.

Na rynku wydawniczym z chwilą wprowadzenia reformy do szkół ukazało się dość dużo podręczników. Na stronie MENiS ²⁸⁷ znajdziemy wykaz 77 podręczników szkolnych przeznaczonych do kształcenia ogólnego w gimnazjum, natomiast w liceum 58 podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego w „nowej strukturze”.

Zanim przejdę do omówienia podręczników w gimnazjum, spójrzmy na to, co proponowały podręczniki sprzed reformy w szkole podstawowej.

Były to książki Marii Nagajowej dla klas IV-VI. Spośród tekstów Słowackiego autorka proponowała następujące utwory. W klasie IV w podręczniku zatytułowanym „Polska mowa” fragment „Balladyny” „Wróżka Goplana”, akt I, scena 3, akt II, scena 1 oraz wiersz „W pamiętniku Zofii Bobrówny”²⁸⁸. Analizując wiersz, należało odnaleźć nadawcę wiersza i określić kim on jest, a także opowiedzieć o jego życiu i uczuciach na podstawie wypowiedzi. Następnie odnaleźć odbiorcę wiersza i przytoczyć bliższe informacje na jego temat. Aby uczniom pomóc w odpowiedzi na wcześniejsze polecenia, autorka podpowiadała, aby wzięli oni pod uwagę treść wiersza, formy gramatyczne określonych wyrazów, cechy języka poetyckiego. Ostatnie zadanie polegało na odpowiedzi na pytanie, kto oprócz Zofii Bobrówny, mógłby być odbiorcą tego wiersza?²⁸⁹. Z kolei omawiając fragment „Balladyny”, uczniowie zastanawiali się nad tym, czy podany fragment zatytułowany „Wróżka Goplana”, jest opowiadaniem czy też obrazkiem poetyckim, a następnie analizowali tekst pod kątem obecności w nim środków stylistycznych.

²⁸⁷ <http://www.menis.gov.pl/oswiata/programy/programy/gimn.html> 2004-03-01, 143961 bytes.

²⁸⁸ Maria Nagajowa, *Język polski 4 „Polska mowa” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisanu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1986, WSiP.

²⁸⁹ W podręczniku autorstwa Marii Nagajowej pt. „Słowo za słowem” *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1994, WSiP nie ma zamieszczonego wiersza „W pamiętniku Zofii Bobrówny”.

W podręczniku do klasy V zatytułowanym „*Słowa zwykłe i niezwykle*”²⁹⁰ ponownie zamieszczony jest wiersz „W pamiętniku Zofii Bobrowni”. I tym razem autorka podręcznika pytała uczniów o nadawcę i odbiorcę wiersza, ale wprowadziła dodatkowe pytania takie, jak gdzie jest w chwili pisania wiersza jego nadawca, gdzie się urodził i spędził dzieciństwo, od kogo nauczył się pisać wiersze, na co się skarży, do czego tęskni, do czego porównuje ojczyznę i o co prosi. A także jak nazywa się odbiorca wiersza, jakie ma życzenia, czy jest to osoba dorosła czy nie, dokąd jedzie i czy wróci. Ponadto zadaniem uczniów było uzasadnić potrzebę użycia przez poetę wyrazów zdrobniałych. W poleceniach znalazły się także zagadnienia z zakresu teorii literatury. Uczniowie mieli policzyć strofy i wersy, ustalić rozmiar wersów, zbadać układ rymów i odnaleźć związki wyrazowe nie spotykane w codziennym języku. Ostatnie polecenie polegało na przygotowaniu wzorowego czytania wiersza. W tymże podręczniku, w dziale „Jak powstaje legenda?”, zamieszczony jest także wiersz „Sowiński w okopach Woli”. Polecenia zawarte pod tekstem nawiązywały do wydarzeń z historii Polski dotyczących roku 1831. Uczniowie musieli przeczytać w wierszu wypowiedzi postaci przedstawiających zdarzenia z obrony Warszawy, a następnie powiedzieć do kogo skierowana była wypowiedź generała wprost, a do kogo pośrednio, a także co można było wywnioskować ze słów generała o jego cechach jako żołnierza i Polaka. Następne ćwiczenie polegało na opisanu okoliczności śmierci generała Sowińskiego.

W podręczniku zamieszczony jest także fragment powieści historycznej Karola Koźmińskiego pt. „Obrońca Woli”. Po przeczytaniu tegoż fragmentu zadaniem uczniów było porównanie okoliczności śmierci Sowińskiego przedstawione w wierszu z okolicznościami przedstawionymi w tym fragmencie. Po wykonaniu tego zadania uczniowie formułowali wniosek dotyczący tego, tak powstaje legenda. Również i z tym wierszem związane były zadania z zakresu teorii literatury. Uczniowie badali, czy w tym tekście są wersy, strofy, rymy, a także jaka jest liczba sylab w każdym wersie.

Fragmety „Balladyny” zamieszczone są także w podręczniku do klasy szóstej zatytułowanym „*Słowa i świat*”.²⁹¹ Urywki te jednak zostały dobrane w taki

²⁹⁰ Maria Nagajowa, „*Słowa zwykłe i niezwykle*” Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej, Warszawa 1996, WSiP.

²⁹¹ Maria Nagajowa, „*Słowa i świat*” Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Warszawa 1997, WSiP.

sposób, aby uczeń po ich przeczytaniu znał całość utworu, bowiem pomiędzy poszczególnymi fragmentami w tekście, znajduje się krótkie streszczenie tych wydarzeń, których nie ma w przytaczanych fragmentach. Ćwiczenia umieszczone pod tekstem są różnorodne. Trzy z nich skupiają się wokół charakterystyki Aliny i Balladyny. Jedno dotyczyło sporządzenia planu szczegółowego wybranego fragmentu. W poleceniach zamieszczony był także fragment listu Słowackiego do matki, w którym informuje o napisaniu „Balladyny”. Po przeczytaniu tego listu uczniowie wyjaśniali, dlaczego utwór nosi taki właśnie tytuł, od jakiego wyrazu zostało utworzone imię oraz uzasadniali odpowiednimi fragmentami z listu, czy udało się pocie zrealizować pragnienie wyrażone w liście: „Ludzie jednak, starałem się, aby byli prawdziwi i aby w sercu mieli nasze serca...”. Ponadto uczniowie na podstawie tekstu „Balladyny” omawiali podstawowe cechy utworu przeznaczonego do grania na scenie w odróżnieniu od cech utworu przeznaczonego do czytania, na przykład takiego jak „Opowieści o pilocie Pirxie”, „Przypadki Robinsona Cruoe”. W tym celu autorka umieściła zagadnienia mające pomóc uczniom w sformułowaniu wniosków. Były to następujące pytania: w którym utworze przeważa zdecydowanie dialog, w którym utworze odbiorca może być bezpośrednio świadkiem wydarzeń, w którym utworze występuje narrator i opowiada o świecie przedstawionym, a w którym świat przedstawiony ukazany jest bezpośrednio przez działanie postaci oraz w którym utworze postaci podlegają tylko charakterystyce pośredniej, tj. poprzez działanie i wypowiedzi, w którym zaś są charakteryzowane bezpośrednio.

Z kolei w dziale zatytułowanym „O subiektywnej ocenie postaci” autorka zamieściła zadania polegające na porównaniu matczynej oceny córki Balladyny z własną oceną uczniów tej postaci. Zagadnienia te były punktem wyjścia do wykonania kolejnych ćwiczeń polegających na pisaniu charakterystyki innych osób. Pozostałe ćwiczenia nie dotyczyły już fragmentów „Balladyny”.

W omawianych powyżej podręcznikach nie było żadnej noty biograficznej o Słowackim.

Z kolei podręcznik autorstwa Janiny Dietrich dla klasy VII zatytułowany „*W ojczyźnie-polszczyźnie*”²⁹² zalecał „Testament mój”. Po przeczytaniu utworu uczniowie zastanawiali się co to jest testament, następnie omawiali różnice pomiędzy

²⁹² Janina Dietrich, *Język polski „W ojczyźnie-polszczyźnie” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej, Warszawa 1992, WSiP.*

zwykłym testamentem a testamentem poetyckim. Na podstawie tekstu opowiadali o tym, co Słowacki mówi o sobie i własnej twórczości. Wyszukiwali fragmentów, w których autor zwracał się do przyjaciół i narodu. Objaśniali także strofę „Lecz zaklinam...”. Polecenia z zakresu teorii literatury dotyczyły wykazania związku między budową wiersza „Testament mój” a spokojnym i poważnym tonem wypowiedzi. Podawali także inne przykłady wierszy sylabicznych. W zadaniach umieszczona została także propozycja pracy pisemnej: „Jak harcerze Szarych Szeregów, bohaterowie książki Aleksandra Kamińskiego, wypełniali testament poety? (sprawozdanie). W podręczniku tym autor umieścił krótkie noty biograficzne o pisarzach i poetach, w tym także informacje o Słowackim.

Kazimierz Krajewski, autor podręcznika dla klasy VIII pt. *„Echo z dna serca”*²⁹³ umieścił następujące utwory Słowackiego: „Do Matki”, „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu” fragment, „Listy do matki” i liryk „Testament mój”.

Zagadnienia dotyczące omówienia wiersza „Do Matki” skupiają się przede wszystkim na omówieniu uczuć, jakie towarzyszą Słowackiemu i scharakteryzowaniu postawy politycznej poety, ujawnionej w tym liryku. Ostatnie zadanie polegało na sporządzeniu obrazu graficznego jednej ze strof, określeniu jaki to typ wiersza i przygotowaniu recytacji utworu.

Wiersz „Testament mój” był już zamieszczony w podręczniku do klasy VII, ale Krajewski proponuje zupełnie inną jego analizę, którą rozpoczyna od wyszukania podmiotu lirycznego i adresata wiersza. Następnie prosi uczniów o określenie sytuacji lirycznej i typu monologu. Pyta także o tonację uczuciową wiersza i o to, czy ulega ona zmianie. Dalsze polecenia dotyczą poleceń testamentowych, jakie przekazuje poeta przyjaciołom. Krajewski pyta także o to, jaki testament ideowy zostawił poeta narodowi, a także, co sądzi on na temat swojej twórczości poetyckiej i jej roli wychowawczej. Uczniowie wyszukują także w wierszu wyrażen, zwrotów lub zdań, które są szeroko znane. Autor proponuje także, aby wiersz został opanowany pamięciowo, ale przed tym zwraca uwagę na jego budowę i zastosowanie rymów. Na zakończenie analizy proponuje napisanie rozprawki na temat: Żywotność ideowego testamentu J. Słowackiego. Nawiąź do powieści Aleksandra Kamińskiego „Kamienie na szaniec”.

Różnorodne propozycje tekstów Słowackiego zawierają podręczniki

²⁹³ Kazimierz Krajewski, *Język polski „Echo z dna serca” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Warszawa 1985, WSiP.*

Wydawnictwa Juka. Autorzy książki dla klasy I, M. Bartosiewicz, B. Gorska, G. Sekulska i K. Wielecki zatytułowanej „*Bohaterowie naszych czasów*”²⁹⁴ zamieszczają w rozdziale „W różnych rolach”, podrozdziale „Marsz do klasy” fragment „Balladyny”, scenę III. Polecenia dotyczące tego fragmentu skupiają się wokół charakterystyki sióstr. Uczniowie mają za zadanie przedstawić siostry, ale widziane oczami matki, następnie porównać tę charakterystykę z własną oceną. Dalsze zadania dotyczą charakterystyki Kirkora i Skierki. Uczniowie mają także wskazać podobieństwa między fragmentem „Balladyny” a baśnią.

W rozdziale tym zamieszczony jest fragment „Ferdydurke” Witolda Gombrowicza, a konkretnie słynne pytanie Bładaczki: „Dlaczego Słowacki rozbudza w nas miłość i zachwyt?” Polecenia jednak nie odnoszą się do postaci Słowackiego, a koncentrują się ogólnie na charakterystyce uczniów, nauczycieli i lekcji języka polskiego. Tymczasem ciekawe spojrzenie na ten utwór przedstawia S. Bortnowski²⁹⁵. Proponuje cztery warianty lekcji na podstawie książki „Ferdydurke”, a mianowicie *Słowacki wieszczem był* (wariant klasyczny), *lekcje polskiego w gimnazjum II Rzeczypospolitej czyli o zemście ucznia* (wariant z łagodną prowokacją), *już dziś przygotowujemy się do egzaminu dojrzałości* (wariant upupiający uczniów) i *o gębie, minie i pojedynku* (wariant groteskowy). Już same tytuły są intrygujące, a co dopiero się dzieje, kiedy zagłębimy się w tok lekcji! Wszystkich zainteresowanych odsyłam więc do tej pozycji, tym bardziej, że w dalszej części książki czytelnicy odnajdą także rozważania Bortnowskiego dotyczące tego, dlaczego uczniowie nie kochają Juliusza Słowackiego.

Natomiast autorzy podręcznika dla klasy II, B. Gorska, G. Sekulska, K. Wielecki, zatytułowanego „*Ślad człowieka*”, w rozdziale „Szukanie sensu”, podrozdziale „Nie wszystek umrę” proponują wiersz „Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała”. Polecenia skłaniają do zastanowienia się nad tym, co jest dla poety powodem chwały, jaką moc ma zapisana kartka, jaką wypowiedź przypomina wiersz i ilu jest uczestników sytuacji lirycznej.

W klasie III autorzy podręcznika zatytułowanego „*Podróże*”, B. Gorska

²⁹⁴ Parafraza tytułu pierwszej rosyjskiej powieści psychologicznej Michaiła Lermontowa (1814-1841) „*Bohater naszych czasów*” (1840), powstałej w wyniku cyklizacji 5 opowieści połączonych osobą głównego bohatera, który stał się symbolem tragedii pokolenia podekabrystowskiego, pokolenia zmarnowanych szans i możliwości.

²⁹⁵ Stanisław Bortnowski, „*Ferdydurkizm czyli Gombrowicz w szkole*”, Stentor, Warszawa 1994.

i G. Sekulska, w dziale „Turysta, podróżnik czy pielgrzym?” w podrozdziale „Podróżnik” zamieszczają „List do matki” (Bejrut, 1837 r. 17 luty). Zalecają, aby uczniowie poszukali w różnych źródłach informacji, dokąd jeszcze podróżował Słowacki. Autorzy proszą także uczniów o porównanie listów Słowackiego i Jana Potockiego, a także o wyobrażenie sobie sytuacji, że to oni są turystami w Egipcie i piszą list do matki.

Drugim proponowanym tekstem jest wiersz pt. „Na szczycie piramid”. Polecenia do utworu koncentrują się wokół takich zagadnień, jak doświadczenia podmiotu lirycznego, odwołania do 29 listopada, ustalenia, kim jest podmiot liryczny.

Fragment poematu „Godzina myśli” zamieszczony jest w rozdziale „W życia wędrówce”, w podrozdziale „Klimaty dzieciństwa”. Na podstawie tekstu uczniowie mają określić, w jakim mieście miały się przedstawione wydarzenia. Jak wyglądali chłopcy i co ich różniło od rówieśników. Autorzy pytają także o nastrój, jaki towarzyszył ich dzieciństwu, o talent, jaki miało „dziecko z czarnymi oczyma” i na kogo ono wyrosło. Dalsze polecenia dotyczą starszego chłopca. Uczniowie zastanawiają się, na kogo on wyrósł, na co się skarżył, dokąd wyjechał i czym się tam zajmował. Sugerują także, aby uczniowie określili przyczynę rozstania chłopców i powiedzieli, jaki los spotkał starszego chłopca. Na zakończenie uczniowie zastanawiają się, dlaczego „dziecko z czarnymi oczami” wyszło zwycięsko z próby zmierzenia się z życiem, a jego przyjaciel poniósł klęskę. Określają także, do jakiego rodzaju literackiego należy ten tekst.

Ponadto podręcznik dla klasy III we wstępie zawiera kanon lektur z „Podstawy programowej”, aby uczeń sam mógł się zorientować, jakie teksty literackie musi znać bezwarunkowo, zanim przystąpi do egzaminu. Na końcu podręcznika znajdziemy listę autorów, których teksty zamieszczone są w podręczniku. Dla lepszej orientacji, ich nazwiska rozpisane są na taśmie chronologicznej. Niestety, nie ma poza tym żadnych informacji na ich temat.

Tekst wiersza „Sowiński w okopach Woli”, „Hymn” i fragment „Balladyny” (akt V, scenę IV) można znaleźć w podręczniku M. Jędrzychowskiej i Z.A. Kłakówny „*To lubię*” dla klasy I Wydawnictwa Edukacyjnego, a w klasie III „Testament mój”. W podręcznikach tego wydawnictwa nie ma poleceń do tekstów

zamieszczonych w książkach. Pomocą dla nauczyciela jest „Książka nauczyciela”²⁹⁶, która stanowi metodyczną obudowę do tekstów zawartych w podręcznikach.

Wiersz „Sowiński w okopach Woli” zamieszczony jest w dziale „Na scenie dziejów” w podrozdziale „Kiedy historia staje się legendą”. Autorki poradnika proponują głośne odczytanie wiersza i objaśnień biograficznych. Następnie proszą o odpowiedź na pytanie, o czym jest ten utwór. Uczniowie szukają także informacji pochodzących od narratora, oceniają zachowanie Paszkiewicza. Analizują przemowę generała. Po tej analizie próbują ustalić, kim może być narrator-świadek wydarzeń. Podsumowaniem lekcji jest odpowiedź na pytanie: jak przetwarza się historię w legendę?

Natomiast fragment „Balladyny” zamieszczony jest w dziale „Przez stulecia po Kainie”. Autorki proponują, aby uczniowie IV scenę przeczytali w domu, a w szkole odczytali ten fragment z podziałem na role. Następnie ustalają miejsce akcji, czas jej trwania, znaczenie „świętej korony”. Zestawiają także oczekiwania poddanych z decyzjami Balladyny. W dalszej kolejności analizują zachowanie tytułowej bohaterki w trzech kolejnych sprawach sądowych. Podsumowaniem tych rozważań ma być nazwanie istoty tragizmu w kreacji Balladyny. Autorki zrezygnowały, i słusznie, z fragmentu ukazującego scenę zabójstwa Aliny. Akt V, scena IV bardziej nadaje się *„do wystawienia na klasowej (szkolnej) scenie, niż oglądane przeze mnie, z lubością odgrywane przez dzieci, zabijanie Aliny, a wszystko w „zbożnym celu” ukazania kontrastu między siostrami.”*²⁹⁷

„Ocalać może twórczość” – w tym rozdziale znajdziemy „Hymn” zamieszczony w podrozdziale „Świadectwa”. W przypadku tego utworu autorki proponują rozpocząć lekcję od ćwiczeń z wyobraźni. A więc uczniowie w czasie wakacji znajdują się na statku, który płynie w stronę Aleksandrii. Dzielią się swoimi wrażeniami i odczuciami. Następnie te wypowiedzi uczniów uzupełniane są informacją o podróży autora „Balladyny” w roku 1836 i o powstaniu tego wiersza. Analizując utwór, uczniowie ustalają, z czego zwierza się poeta. Autorki proponują wyodrębnić wyznania z uwagi na czas, sugerują także, aby odnieść się do

²⁹⁶ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa I gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa II gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.

M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.

²⁹⁷ M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa I gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999, s. 198.

biograficznych wyjaśnień nauczyciela o emigracyjnym losie Słowackiego. Uczniowie szukają też w tekście świadectw artyzmu. Zalecają pamięciowe opanowanie „Hymnu”, bowiem jak zauważają „ *wśród edukacyjnych zdobyczy, musi bezwzględnie się znajdować słynny wiersz Słowackiego* ”.²⁹⁸

„Testament mój” zamieszczony jest w rozdziale „Uwikłani w Historię” w podrödziale „Kiedy trzeba”. Autorki, uwzględniając fakt, „*że młodzież nie dysponuje możliwością odniesień historycznoliterackich do romantyzmu*”²⁹⁹, proponują rozpocząć zajęcia od znaczenia słowa „testament” i zgromadzenia wokół tego słowa słownictwa prawniczego. Po prezentacji utworu, uczniowie szukają wszystkich wskazówek w tekście, które mówią o sytuacji lirycznej, czyli żegnaniu się z życiem. Następnie gromadzą informacje na temat testatora, spadkobierców, spadku. Na podstawie dotychczasowej analizy mają dość do wniosku, że testament Słowackiego ma inny wymiar, gdyż dotyczy przekazywania nie dóbr materialnych, ale duchowych i że nie został napisany językiem urzędowym, ale poetyckim. W dalszej kolejności uczniowie gromadzą argumenty dotyczące dwu sprzecznych określeń pojawiających się w wierszu „biedne serce moje” i „serce moje dumne”. Autorki i ten wiersz zalecają do pamięciowego opanowania.

Witold Bobiński autor podręcznika „*Świat w słowach i obrazach*” dla klasy II gimnazjum, WSiP, proponuje „Listy do Matki”, wiersze „Smutno mi, Boże” oraz „Testament mój”, a w klasie III fragment „Balladyny”, który zamieszczony jest w rozdziale „Światy odległe, światy nasze?”. Tekst zawarty w podręczniku uzupełniony jest streszczeniem, w związku z czym uczeń ma pełne wyobrażenie, o czym jest ten utwór. Polecenia w podręczniku podzielone są na *Scenerię i czas zdarzeń*, na *Poszukiwanie znaczeń* i tu, m.in. pojawia się zadanie polegające na zastanowieniu się nad znaczeniem postaci. W poleceniach *Dramat, scena, ekran*, autor proponuje, aby uczniowie porównali fragment „Balladyny” z dramatem antycznym, ocenili budowę dramatu z punktu widzenia twórcy, który zamierza zekranizować dzieło Słowackiego.

Jedno z zadań dotyczy także przekształcenia dowolnej sceny we fragment scenariusza lub scenopisu.

²⁹⁸ *Tamże*, s. 222.

²⁹⁹ *M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa III gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 284.*

Opracowując „Listy do matki”, uczniowie zastanawiają się nad problemem, czy listy te to wypowiedź o charakterze prywatnym czy przeciwnie i czy adresowane są szerokiego odbiorcy. Swoje wypowiedzi mają poprzeć cytataми. Następnie zastanawiają się, czego dowiedzieli się o poecie na ich podstawie i czy utwory Słowackiego stają się bardziej zrozumiałe w powiązaniu z listami poety. Autor sugeruje także, aby uczniowie napisali krótką notatkę charakteryzującą Słowackiego, wykorzystując znajomość jego osobowości ujawnionej w listach.

Z kolei polecenia dotyczące hymnu „Smutno mi, Boże” skupiają się wokół adresata wiersza, tego, kim jest dla osoby mówiącej adresat wypowiedzi. Wiersz ten uczniowie także mają potraktować jako notatkę biograficzną o osobie mówiącej w wierszu. Co mówi o swojej przeszłości i chwili obecnej, a może zdradza tajemnice przyszłości. Ponadto mają wskazać, czym różni się język „Hymnu” od języka prozy, a także omówić budowę poetycką hymnu.

Zadania do „Testamentu mojego” polegają, między innymi na odnalezieniu w tekście przeciwieństw, przeczytaniu, czego dotyczy ostanía wola poety a także na przemyśleniu tematu: Testament Słowackiego dziś-przebrzmiały czy aktualny?

Natomiast teksty „Smutno mi, Boże”, „Do matki”, „Testament mój” oraz fragment „Balladyny” proponują autorzy podręcznika dla klasy III gimnazjum „Z XX i XXI wieku” Wydawnictwa Znak, T. Garsztką, G. Olszowską i Z. Grabowską. Polecenia zawarte w podręczniku podzielone są na trzy części: *Teksty*, *Konteksty* i *Preteksty*.

Fragment „Balladyny” zawarty jest w rozdziale „Zaczynając od małej ojczyzny” w podrozdziale „Stolice”. Zadania w *Tekstach* polegają na ustaleniu miejsca i czasu przedstawionego fragmentu akcji dramatu i próbie wyjaśnienia sformułowania „czasy bajeczne”. Ponadto uczniowie ustalają także cel wizyty Kirkora w chacie Pustelnika oraz przedstawiają tragiczne losy Popiela III. W kontekstach autorzy proponują, aby uczniowie odszukali w tekście dramatu ślady polskiej legendy o królu Popielu oraz przypomnieli inne legendy, na przykład o wędrownicy Słowian. Autorzy sugerują także, aby młodzież wskazała ślady pogańskich wierzeń, zwyczajów i obyczajów w literaturze polskiej. Ćwiczeniu temu sprostają jednak uczniowie, którzy czytają więcej niż zaleca „Podstawa programowa” bądź czytają całość utworów wskazanych w tym dokumencie.

Natomiast zadania umieszczone w *Pretekstach* polegają na ułożeniu

planu wycieczki śladami Prasłowian, wykonaniu pracy plastycznej, będącej projektem strony internetowej w Internetowym Przewodniku po Polsce bajeczno-legendarnej. Ponadto w *Pretekstach* zalecane jest zadania, aby uczniowie opracowali przewodnik uwzględniający ślady kultury materialnej w regionie. W tym celu młodzież ma wykorzystać wycieczkę do skansenu, muzeum etnograficznego czy różne publikacje. Zadanie dość trudne i czasochłonne do wykonania przez jednego ucznia, choć na pewno interesujące i wpisujące się w realizację treści ścieżki regionalnej.³⁰⁰ W związku z tym wskazane byłoby rozpisanie takiego zadania w postaci projektu i rozdzielenie poszczególnych etapów jego realizacji w zespołach międzyprzedmiotowych.

Wiersz „Smutno mi, Boże” zamieszczony jest w rozdziale „Z orłem w koronie” w podrozdziale „Czas tytanów-Juliusz Słowacki”. W *Tekstach* autorzy proszą o przypomnienie cech gatunkowych hymnu, o nazwanie głównego bohatera wiersza i określenie sytuacji lirycznej oraz o opisanie świata, który otacza podmiot liryczny. Ostatnie zadanie polega na określeniu funkcji środków stylistycznych.

W *Kontekstach* natomiast twórcy podręcznika proponują, aby uczniowie zapoznali się z biografią poety, a następnie powiązali temat, nastrój i refleksje zawarte w „Hymnie” z sytuacją życiową Słowackiego. W *Pretekstach* autorzy zalecają, aby scharakteryzować bohatera wiersza, a także przekształcić utwór liryczny w formę epicką i przedstawić rozmowę poety z Bogiem. Natomiast zadanie polegające na przygotowaniu wystawy obrazów będących ilustracją do tekstu Słowackiego można zrealizować w porozumieniu z nauczycielem plastyki i stworzyć w klasie swoistego rodzaju wernisaż, zakładając, iż uczniowie będą pracowali w grupach.

W tym samym rozdziale znajduje się wiersz „Do Matki”. W *Tekstach* znajdziemy polecenia dotyczące ustalenia tego, na czym polega konflikt wewnętrzny, który przedstawia poeta w wierszu. Uczniowie mają także wyodrębnić obraz poetyckie. Kolejne ćwiczenie uczniowie mogą wykonać na lekcjach plastyki, bowiem polega ono na zaprojektowaniu na przykład obrazu, rysunku czy grafiki do wybranego obrazu poetyckiego występującego w liryku.

Zadania pojawiające się w *Pretekstach* są mocno zróżnicowane pod kątem trudności. Następne ćwiczenie wymaga od ucznia i talentu pisarskiego, i sporej

³⁰⁰ Edukacja regionalna-dziedzictwo kulturowe w regionie.

wiedzy historycznej, bowiem przeciętny uczeń klasy III nie jest w stanie napisać mowy, którą będzie można wygłosić w rocznicę jednego z polskich powstań narodowowyzwoleńczych pod tytułem „Trzeba bronić sztandarów narodowych, nawet gdy legły na ziemi pokonane...” znacznie łatwiejszym zadaniem jest przeprowadzenie przez uczniów wywiadu na temat „Życ na obczyźnie, czy we własnym kraju, ale poddanym obcej, znienawidzonej władzy?”, choć z opracowaniem wyników tego sondażu mogą być już trudności, jeśli nie chcemy, aby uczniowie przedstawiali nam tylko suche liczby.

W rozdziale tym zamieszczony jest także wiersz „Testament mój”. W *Tekstach* zadanie polega na określeniu podmiotu mówiącego. Autorzy proponują także wypełnić tabelę, w której znajdują się formy wypowiedzi podmiotu lirycznego w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Odwołując się do wiadomości z klasy pierwszej dotyczących liryki, uczniowie nazywają także przeżycia doznania i refleksje lirycznego „ja” i określają typ liryki. Ostatnim zadaniem jest wskazanie środków stylistycznych i określenie ich funkcji.

W *Kontekstach* znajdziemy polecenia dotyczące, m.in. tego, aby uczniowie zebrali argumenty na to, że „Testament mój” jest utworem będącym poetyckim rozrachunkiem z jego życiem i twórczością. W *Pretekstach* autorzy zamieszczają, m.in. polecenie dotyczące przygotowania recytacji utworu. Uczniowie mają do tejże recytacji dobrać odpowiedni podkład muzyczny, a jego kompozytorem ma być twórca współczesny Słowackiemu. Jest też polecenie zalecające napisanie referatu poświęconego życiu i twórczości Słowackiego. Pojawia się też propozycja pracy literackiej, w której uczniowie mają rozwinąć jeden z wątków ideowego przesłania „Testamentu...”, odwołując się do wiadomości historycznych i różnych tekstów kultury.

Pytania i polecenia zawarte w podręczniku „Do Itaki” są bardzo zróżnicowane pod względem stopnia trudności. Jednak większość tych ćwiczeń jest dość ambitna i niemożliwa do zrealizowana w przeciętnym zespole klasowym. Z drugiej jednak strony, uczeń pracujący z tym podręcznikiem ma szansę szerszego zapoznania się z życiem i twórczością Słowackiego.

Z kolei w podręczniku dla klasy II gimnazjum „Kto czyta, nie błądzi” autorstwa Aliny Kowalczykowej i Krzysztofa Mrocewicza, Wydawnictwa Stentor, znajdziemy fragment „Balladyny”, zatytułowany „Zbrodnia” i „Testament mój”.

Pierwszy tekst pojawia się w dziale „W teatrze i w kinie”. Polecenia

zamieszczone pod fragmentem tekstu koncentrują się wokół wiedzy na temat przeczytanego fragmentu. Uczniowie wymieniają informacje zawarte w didaskaliach, określają miejsce akcji i wyszukują przykłady dialogu i monologu. Zastanawiają się też nad funkcją piosenki, która pojawiła się w tekście. Następne polecenie dotyczy analizy przebiegu akcji. Uczniowie wyszukują w słowach postaci dodatkowe informacje, z których można dowiedzieć się, co się dzieje na scenie. Następnie odczytują ten fragment tekstu, z którego wynika, że za chwilę wydarzy się coś strasznego i motywują swoje zdanie, porównując je z opiniami kolegów. Trzecie polecenie skupia się wokół konstrukcji postaci dramatu. Ćwiczenie polega na zaznaczeniu informacji dotyczącej wyglądu bohaterów, porównaniu opisu malin zawartych w monologu Aliny i Balladyny oraz podsumowaniu spostrzeżeń na ten temat. Uczniowie zastanawiają się także nad tym, dlaczego doszło do konfliktu między siostrami, jakie motywy popchnęły Balladynę do morderstwa oraz czy Balladyna miała wyrzuty sumienia. Ostatnie ćwiczenie polega na zredagowaniu charakterystyki Balladyny przy wykorzystaniu cytatów z tekstu, ale też na podstawie własnej wyobraźni.

Następne zadania zgromadzone są wokół hasła „Bawimy się!” Autorzy proponują przeredagowanie fragmentu „Balladyny” na komiks. W tym celu najpierw proszą uczniów o przypomnienie sobie reguł tworzenia komiksu i odsyłają uczniów na koniec podręcznika (wcześniej więc nie znali oni zasad tworzenia tego typu tekstów), gdzie powinni znaleźć potrzebne informacje. Po zapoznaniu się z regułami tworzenia komiksu autorzy proszą o narysowanie przeczytanego fragmentu „Balladyny” w postaci rysunku i zatytułowanie go „Siostra siostrę zabiła”. Umieszczenie takiego polecenia w dziale „Bawimy się!” jest wielkim nieporozumieniem. Po pierwsze, uczniowie już od najmłodszych lat spotykają się z przemocą i agresją pojawiającą się w mediach i nie tylko, po drugie, zabójstwo człowieka potraktują w kategoriach zabawy. Dalsze polecenie polega na zapisaniu tego, jakim przeróbkom został poddany tekst Słowackiego. Nasuwa się spostrzeżenie, iż do przedstawienia różnic w sposobie przedstawienia dramatycznej akcji między tekstem literackim a komiksem można wybrać zupełnie inny fragment „Balladyny” lub inny utwór dramatyczny.

Moim zdaniem, fragment ukazujący scenę zabójstwa Aliny nie powinien być w ogóle przytaczany w podręcznikach szkolnych. Twórcy podstawy programowej zalecili omawianie fragmentu „Balladyny”, nie podali jednak żadnych

sugestii dotyczących tego, który to miałby być fragment. W związku z tym nauczyciel musi dobrze zaplanować lekcje dotyczące omawiania tego tekstu i zastanowić się, na co należałoby zwrócić szczególną uwagę w tym dramacie, który przecież porusza tak wiele ważnych kwestii. Ja osobiście zalecam uczniom czytanie całości dramatu. Nie zawsze przecież musimy zgadzać się z autorami podręczników dotyczących dokonanych przez nich wyborów fragmentów „Balladyny”. Do dyspozycji mamy przecież całość dramatu i nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczniowie czytali inny, wskazany przez nas fragment bezpośrednio z książki. Myślę także, że problem bliższego przyjrzenia się budowie dramatu należałoby przedstawić przy okazji omawiania, na przykład „Zemsty”, która zalecana jest do przeczytania w całości.

Wiersz „Testament mój” pojawia się w dziale „Adam Mickiewicz i patriotyzm Polaków” w podrozdziale „Bohater romantyczny”. Podczas analizy wiersza uczniowie szukają fragmentów określających adresatów utworu. Zastanawiają się nad tym, jakie jest przesłanie moralne wiersza i czy dotyczy ono tylko ludzi współczesnych Słowackiego, czy też przyszłych pokoleń. Następnie analizują, kim jest nadawca wiersza. Kolejne ćwiczenie polega na wypisaniu ideałów i postawy wobec świata, jaką narzuca nam przesłanie wiersza. W tym celu uczniowie interpretują znaczenie metafory związanej z okrętem i sternikiem. Wyszukują informację na temat tego, o co prosi nadawca dla siebie i jak rozumieją prośbę, by serce „spalić w aloesie”. Zastanawiają się także nad znaczeniem określenia „siła fatalna”. Ostatnie polecenie dotyczy zrozumienia nakazu, by „nieść oświaty kaganiec” a także fragmentu, kiedy trzeba iść po kolei na śmierć „jak kamienie przez Boga rzucane na szaniec”. W dziale tym autorzy zamieszczają także krótką notatkę na temat romantyzmu.

Natomiast podręcznik dla klasy II gimnazjum „Zrozumieć słowo” autorstwa Anity Gis Wydawnictwa Arka proponuje wiersz „W dziecinne moje cudne lata” i „Testament mój”. Pierwszy utwór zamieszczony jest w dziale „Człowiek-jego radości i zmartwienia” w podtytule „Dom”. Autorka zaleca, aby uczniowie po przeczytaniu wiersza Słowackiego i Mickiewicza „Połały się łązy...” wychwycili różnice i podobieństwa w obu tekstach. Proponuje, aby uczniowie zapoznali się z

biogramami poetów zamieszczonych w podręczniku,³⁰¹ a także skorzystali z innych źródeł celem rozszerzenia wiadomości na ich temat. Po zaznajomieniu się z życiorysami poetów, autorka sugeruje, aby uczniowie zastanowili się nad tym, dlaczego te wiersze można odczytać dopiero w kontekście biografii autorów. Zaleca pamięciowe opanowanie utworu Mickiewicza. Warto podkreślić, że jest to jedno z niewielu ćwiczeń opartych na analizie porównawczej twórczości obu poetów, jakie znajdziemy w podręcznikach do gimnazjum.

Z kolei wiersz „Testament mój” odnajdziemy w dziale zatytułowanym „Wśród innych”. Analizując utwór, uczniowie mają powiedzieć, kim jest podmiot liryczny i opisać uczucia, które mu towarzyszą. Wyszukują także adresata. Autorka zaleca, aby uczniowie znaleźli trzy nawiązania do biografii poety i odszukali trzy polecenia testamentowe przekazywane przyjaciołom. Na zakończenie proponuje, aby uczniowie zastanowili się nad sposobem recytacji utworu, nie zaleca jednak pamięciowego opanowania tekstu, a jedynie przygotowanie pięknego czytania wiersza. Zapoznanie uczniów z dwoma tekstami Słowackiego nie daje pełnego obrazu jego twórczości. Dobrze, że autorka podręcznika sugeruje, aby uczniowie sięgnęli do innych źródeł, aby lepiej poznać życie i twórczość Słowackiego.

Podręczniki sprzed reformy już od klasy IV szkoły podstawowej umożliwiały uczniom kontakt z twórczością Słowackiego. Prawie w każdej klasie pojawiała się propozycja jakiegoś tekstu. W podręcznikach zreformowanej szkoły tego właśnie brakuje. Uczniowie najczęściej czytają wybrany przez nauczyciela fragment „Balladyny” i na tym kończy się obcowanie z twórczością Słowackiego.

Podręcznik z 1977 roku WSiP Stanisława Jerschina, Zdzisława Libery i Eugeniusza Sawrymowicza zawierał „Hymn”, „Rozłączenie”, „Smutno mi, Boże”, „Ofiarowanie”, „Grób Agamemnona”, „Testament mój”, fragment „Beniowskiego”, „Pogrzeb kapitana Meyznera”, „W Pamiętniku Zofii Bobrówny”, „Uspokojenie”, „Odpowiedź na „Psalmy przyszłości” fragment, „Do matki”, „Wyjdzie stu robotników”, „O! Nieszczęśliwa! O! Uciemężona”. Natomiast podręcznik z 1989 roku autorstwa Stanisław Makowskiego proponował fragment „Kordiana”, „Lilli Wenedy”, „Beniowskiego”, „Fantazego” oraz „Grób Agamemnona”, „Hymn”, „Rozłączenie”, „Rzym”, „Smutno mi, Boże”, „Testament mój”, „Anioły stoją na

³⁰¹ Autorka korzysta z pracy A. Witkowskiej „Wielcy romantycy polscy”, Warszawa 1980, s. 132 (biografia Słowackiego), z książki J. Łukasiewicza „Mickiewicz”, Wrocław 1999, s. 107-124 (biografia Mickiewicza).

rodzinnych polach”, „Uspokojenie”, „Wyjdzie stu robotników”, „Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała, „Anioł ognisty-mój anioł lewy”, Jeżeli kiedyś w tej mojej krainie”, „Do matki”, przypowieści i epigramaty.

Podręczniki sprzed reformy proponowały różnorodne teksty Słowackiego. Zobaczmy zatem, jak przedstawia się sytuacja w zreformowanych podręcznikach wybranych wydawnictw.

Ponieważ podręcznik W.Bobińskiego, A. Janusa-Sitarza, B.Kołcza „*Barwy epok*”, WSiP stosuje podział na epoki literackie, propozycje utworów Słowackiego odnajdziemy w podręczniku dla klasy II zatytułowanym „Kultura i literatura”. Autorzy podręcznika najpierw przedstawiają informacje na temat romantyzmu, zapoznają uczniów z życiem społecznym, obyczajowym i sztuką tamtego okresu. Następnie w dziale zatytułowanym *Dzieła-Arcydzieła* zamieszczają utwory twórców romantycznych. Najpierw uczniowie poznają krótką biografię autora, a następnie jego wybrane utwory. Tak też się dzieje właśnie w przypadku twórczości Słowackiego.

Pierwszą proponowaną lekturą jest „Kordian”, z uwagą, iż obowiązuje znajomość całego utworu. W podręczniku nie ma fragmentów tekstu, są tylko zadania do lektury. Autorzy zamieszczają krótką informację na temat genezy „Kordiana”. W dalszej kolejności znajdziemy *Konteksty, Problemy, Pytania*, w których zamieszczone są zadania do lektury. Podzielone są one według takich zagadnień, jak dramat narodu, dramat bohatera, dramat romantyczny.

Następny utwór, który jest zamieszczony w podręczniku, to „Grób Agamemnona”. Najpierw podana jest jego krótka geneza utworu. W *Kontekstach, Problemach i Pytaniach* znajdziemy, m.in. zadania dotyczące cech wyobraźni Słowackiego, odwołań do postaci Homera i jego harfy. Uczniowie zastanawiają się także nad tym, jaki obraz Polaków wyłania się z utworu, jakimi środkami Słowacki przemawia do sumień współczesnych. Autorzy proponują też porównanie wiersza Słowackiego do liryki patriotycznej i tyrtejskiej epoki. Proszą też o zastanowienie się nad tym, jaką rolę przypisywali poezji i poecie twórcy romantyczni? Następnie proszą o analizę porównawczą i wynotowanie wniosków, co na temat roli poezji i poety pisze Mickiewicz w „Konradzie Wallenrodzie” i III cz. „Dziadów, a co pisze Słowacki w „Grobie Agamemnona”. Na zakończenie autorzy proponują napisanie pracy na temat: Słowacki wobec Polaków. Patriotyzm bolesny „Grobu Agamemnona”.

Kolejnym utworem zamieszczonym w podręczniku jest wiersz „Jeżeli

kiedy w tej mojej krainie”. Polecenie do tego tekstu dotyczy nastroju, w jakim utrzymany jest wiersz i porównania go pod tym względem z innymi utworami poety, a także wskazaniu podobieństw i różnic w odzwierciedleniu tęsknoty obu wieszczów do „kraju lat dziecinnych”. Autorzy proponują także zestawienie wiersza „Jeżeli kiedy w tej mojej krainie” z „Gdy tu mój trup...”.

W dalszej kolejności zamieszczony jest fragment „Beniowskiego” (Pieśń I i V). W *Kontekstach, Problemach i Pytaniach* autorzy sugerują, aby uczniowie zacytowali fragmenty dotyczące biografii Słowackiego i jego twórczości. Następnie dokonali podziału fragmentu Pieśni I na część fabularną i dygresyjną, a problemy zawarte w dygresjach zilustrowali cytatami z tekstu, a także określili narratora poematu. Natomiast z fragmentu Pieśni V odczytali i zapisali je w postaci punktów. Na koniec autorzy proponują, aby uczniowie wskazali charakterystyczne cechy poematu dygresyjnego.

W poleceniu zatytułowanym „My i Słowacki” proszą o przypomnienie znanego z gimnazjum³⁰² fragmentu „Ferdydurki” Gombrowicza prezentującej lekcję polskiego w szkole okresu międzywojennego. W związku z tym tekstem autorzy pytają uczniów, czy zgadzają się z opinią Gałkiewicza, że Słowacki nikogo dziś nie zachwyca. Proszą też o odpowiedź na pytanie, czy utwory Słowackiego uważają za arcydzieła i znajdują w nich treści aktualne i dzisiaj, czy za martwe pomniki kultury.

Na zakończenie omawiania twórców romantycznych znajduje się dział „Są nad epoką”- podsumowujący informacje o romantyzmie. Natomiast w dziale pod hasłem „Dzieci epoki” zestawione są dwa wiersze: Słowackiego {Wielcyśmy byli i śmieszniśmy byli...} i Małgorzaty Hillar „My z drugiej połowy XX wieku”. Autorzy proszą o porównanie dwu wierszy opisujących ideały i stan ducha społeczeństw XIX i XX wieku.

Teksty w podręcznikach Wydawnictwa Literackiego ułożone są w sposób chronologiczny. W związku z tym twórczość Słowackiego pojawia się w klasie II w podręczniku autorstwa Mariana Stali zatytułowanym „*Literatura polska. Romantyzm*”. Pytania do tekstów ułożyła Teresa Bulska. Treści nauczania podzielone są na IX części.

W rozdziale VII zatytułowanym *Konrad i inni. W stronę polskiego*

³⁰² Autorzy powołują się na fragment utworu Gombrowicza, jednakże należy przypomnieć, iż uczniowie w gimnazjum pracowali z podręcznikami różnych wydawnictw i niekoniecznie muszą znać ten fragment, bowiem nie jest on zawarty w „Podstawie programowej.”

dramatu romantycznego w podrozdziale Marzyciel, pielgrzym, spiskowiec: o „Kordianie” Słowackiego odnajdziemy różne zagadnienia związane z życiem, i twórczością tego poety. Pierwsze z nim spotkanie rozpoczyna tekst zatytułowany „Pojedynek z Mickiewiczem”, z którego uczniowie dowiadują się o motywach, które skłoniły Słowackiego do napisania „Kordiana”. W dalszej części znajdziemy informacje na temat konstrukcji „Kordiana” i historii tytułowego bohatera. W pytaniach dotyczących tego dramatu autorka proponuje temat wypracowania, który brzmi „Rozliczenie z romantycznymi doświadczeniami w „Kordianie” oraz „Motyw szatana w literaturze romantycznej na podstawie „Kordiana” oraz poznanych fragmentów „Fausta” Goethego”. Ponadto autorka proponuje zadania dotyczące na przykład oceny postawy polskich bohaterów romantycznych. W dziale X w podpunkcie 2. *Słowacki albo pełnia liryki romantycznej* uczniowie znajdą następujące teksty: „Być poetą po Mickiewiczu” oraz „Paryż i Rzym w oczach polskiego poety”. W dalszej części pojawiają się interpretacje takich utworów, jak „Rozłączenie”, „Hymn”, „Na sprowadzenie prochów Napoleona”, „Pogrzeb kapitana Meyznera”, „Testament mój”, „Tak mi, Boże, dopomóż”, „Zachwycenie”, „Genezis z Ducha” i ogólne omówienie późniejszej liryki Słowackiego. Wśród pytań i zadań przygotowujących do pracy z tekstem pojawiają się takie, jak opracowanie ustnej prezentacji tematu „Polemika z mitami narodowymi w „Grobie Agamemnona””, „Rozrachunek z własną twórczością w wierszu „Testament mój” i „Grób Agamemnona” oraz napisanie wypracowania na temat interpretacji porównawczej „Hymnu” („Smutno mi, Boże”) Słowackiego i „Mojej piosnki {II} Norwida.

Autor podręcznika zamieszcza także po zakończeniu każdego rozdziału propozycje książkowe warte przeczytania. Poleca, między innymi „Juliusza Słowackiego rym błyskawicowy. Analizy i interpretacje” pod redakcją Stanisława Makowskiego, Ryszarda Przybylskiego „Podróż Juliusza Słowackiego na Wschód”, Czesława Zgorzelskiego „Lirykę w pełni romantyczną: szkice o poezji Słowackiego”. W dalszej części podręcznika uczniowie znajdą teksty (antologie). Autor zamieszcza tu, między innymi takie utwory Słowackiego, jak „Hymn”, „Sowiński w okopach Woli”, „Bogarodzico Dziewico”, „Hymn” („Smutno mi, Boże”), „Paryż”, „Rozłączenie”, „Rzym”, „Na sprowadzenie prochów Napoleona”, „Testament mój”, „Pogrzeb kapitana Meyznera”, „Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała”, „Zachwycenie” (fragment).

Wydawnictwo Literackie proponuje także „Ćwiczenia literacko-językowe.

Romantyzm. Pozytywizm” autorstwa Renaty Przybylskiej i Elżbiety Synowiec. Ćwiczenia te oparte są na różnych tekstach twórców epoki romantyzmu. Jeśli chodzi o twórczość Słowackiego, autorki proponują uzupełnienie tabeli, która opisze neologizmy artystyczne występujące w języku poetyckim Słowackiego. Czytając „Testament mój”, uczniowie mają wskazać te środki językowe, które nadały temu tekstowi ton patetyczny. Z kolei w rozdziale zatytułowanym *Retoryka* autorki zalecają przeczytanie fragmentów „Genezis z Ducha” i „Króla-Ducha”, a następnie proszą o analizę tekstów, skupiając się, między innymi na temacie cytowanego fragmentu „Genezis z Ducha”, skojarzeń, jakie wywołuje tytuł i fragment, na tym, kto doznaje objawienia i co jest jego przedmiotem, gdzie podmiot liryczny doświadcza tego stanu, jaką funkcję pełni Duch. Proszą też o nazwanie podstawowej cechy opisu przeżyć Mieczysława we fragmencie „Króla –Ducha”. Scharakteryzowaniu jej, uwzględniając bogactwo środków poetyckich. Następne polecenie koncentruje się wokół poezji mistycznej. W ćwiczeniu znajdziemy fragment tekstu M. Cieśli-Korytowskiej dotyczący wyróżników poezji mistycznej. Po zapoznaniu się z tym tekstem uczniowie mają wskazać elementy mistyczne, między innymi w twórczości Słowackiego i powiedzieć, jaką pełnią funkcję.

Teksty zawarte w podręczniku zatytułowanym *„Pamiętajcie o ogrodach”* autorstwa Andrzeja Z. Makowieckiego, Andrzeja Markowskiego, Włodzimierza Paszyńskiego i Tomasza Wroczyńskiego WSiP ułożone są chronologicznie. Epoka romantyzmu przypada więc na klasę II. Autorzy ten okres w literaturze zatytułowali *Czas diamentów i popiołów*.

Propozycje omówienia „Testamentu mojego” Słowackiego odnajdziemy w dziale zatytułowanym *„Widzieć...i wcielać słowa”*. Uczniowie pod tekstem znajdują krótką informację na temat poety, symboliki, skojarzeń i wizji epoki romantyzmu.

Fragment „Kordiana” zamieszczony jest w dziale *Inne wędrówki romantyczne*. Autorzy proponują uczniom scharakteryzowanie młodzieńczych doświadczeń Kordiana. Zalecili także skomentowanie kwestii *„Posągu piękność mam-lecz lampy brak”* oraz wypowiedzieli się, czy zgadzają się z taką samooceną bohatera. Sugerują również, aby, przypominając sobie dalsze Kordiana, spróbowali pomóc mu dokonać jego własnej oceny.

Juliusza Słowackiego refleksje z podróży – „Podróż do Ziemi Świętej” i „Beniowski” zamieszczone są w tym samym dziale. Najpierw pojawia się informacja o podróży, którą poeta odbył w drugiej połowie lat trzydziestych. W dalszej części

rozdziału znajdują się informacje o Beniowskim i jego wędrownościach. Jest ona pretekstem do zakończenia wielu spraw z życia samego poety i polemik z adwersarzami. Zaczyna się ta podróż typowo: bohater musi opuścić swoją posiadłość, przejechał ją bowiem w młodzieńczych zabawach. Na marginesie książki umieszczona jest informacja na temat poematu. Natomiast pod tekstem znajduje się interpretacja i omówienie dalszych losów Beniowskiego oraz informacja o tym, co to jest poemat dygresyjny.

W dziale „*W galerii polskich bohaterów romantycznych*” zamieszczony jest kolejny fragment „Kordiana” (akt II). Przedstawiony jest ten moment, w którym Kordian decyduje się na czyn, ale jednak do niego nie dochodzi. Pod tym fragmentem uczniowie odnajdą interpretację do tego tekstu. W dalszej części autorzy zaproponowali inny urywek - akt III, scenę VI. Przedstawiony jest tu krótki dialog między Kordianem a Doktorem. Pod tym tekstem także zamieszczone są uwagi dotyczące tego fragmentu. Między innymi autorzy zastanawiają się, jak potoczyłyby się losy Kordiana, gdyby rzeczywiście dramat Słowackiego był pierwszą częścią zapowiadanej trylogii. W dalszej części tego rozdziału „*Aby dopełnić obrazu historii widzianej oczami Słowackiego(...)*”³⁰³, autorzy przybliżają problematykę „Lilli Wenedy” a także zamieszczają fragment „Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu”-Pieśń VIII „Grób Agamemnona”. Pod tekstem uczniowie znajdą informację na temat tego utworu autorstwa Ryszarda Przybylskiego.

Podsumowaniem działu są zadania i ćwiczenia. Nie ma tu poleceń bezpośrednio związanych z konkretnym utworem Słowackiego, natomiast pojawiają się tematy ogólne, takie, jak na przykład według jakich zasad uczniowie stworzyliby galerię romantycznych bohaterów, w czym tkwi siła i słabość polskich bohaterów romantycznych, czy - jednostka wobec natury, Boga, historii i jak w rozważaniach na ten temat uczniowie mogą wykorzystać literaturę romantyczną? A jak rzecz wygląda w świetle innych znanych tekstów. W dziale „*Wykreowana biografia, wykreowana epoka*” autorzy w krótkim wstępie przypominają o różnych rolach bohatera romantycznego (choćby Mickiewiczowskiego). Fragmenty „Beniowskiego” mają być tej tezy znakomitą przykładem. Pod tekstem ponownie pojawia się interpretacja i rozważania na temat biografii romantyków. Natomiast przy opracowaniu wiersza

³⁰³ Andrzej Makowiecki, Andrzej Markowski, Włodzimierz Paszyński, Tomasz Wroczyński, „Pamiętajcie o ogrodach” *Kultura Literatura Język Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, część 2, Warszawa 2003, WSIP, s.132.*

„Testament mój” sugerują napisanie rozprawki na temat „Pomiędzy dumą a zwątpieniem – rozważania o wierszu Słowackiego <Testament mój>”.

W tym samym dziale „*Widzieć...i wcielać słowa*” pojawia się także tekst zatytułowany „Język wielkich poetów romantycznych. Neologizmy poetyckie a neologizmy użytkowe w języku”. Uczniowie znajdują w nim informacje na temat najistotniejszych cech języka Mickiewicza i Słowackiego autorstwa Zenona Klemensiewicza.

W kształceniu w zakresie rozszerzonym brak jest propozycji tekstów Słowackiego, ale wydawnictwo dla tego zakresu wydało dodatkowy podręcznik³⁰⁴. Znalazły się w nim następujące teksty Słowackiego: „Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała...”, hymn „Bogurodzico, Dziewico!”, hymn „Smutno mi, Boże”, „Oda do wolności”, „Przez furie jestem targan jak Orfeusz...”, „Rozłączenie”, „Uspokojenie” (Ujęcie wcześniejsze). Brak jest w podręczniku ćwiczeń i poleceń do tekstów.

Autorzy podręcznika „*Opowieść o człowieku*” wydawnictwa Znak, Krzysztof Biedrzycki, Dariusz Pasieka, Barbara Pędracka, informują we wstępie, iż skupiają się na lekturze dzieł XIX i XX wieku. Podkreślają, iż „*najważniejsza w poznaniu literatury jest samodzielna, uważna i wnikliwa lektura*”³⁰⁵. W pierwszej części podręcznika uczniowie znajdą wybór tekstów, które będą czytać podczas lekcji. Są one opatrzone poleceniami „*Do przemyślenia*”, które mają pomóc w analizie i interpretacji. Wydzielone są też polecenia do większych dzieł, które w całości lub we fragmentach będą czytali w domu. Autorzy podają spis lektur domowych. Wśród nich jest „Kordian” (zakres podstawowy – wskazane fragmenty, zakres rozszerzony – cały utwór). Wykład w podręczniku składa się z dwóch równoległych ciągów, wyróżnionych inną czcionką. Ciąg historycznoliteracki dostarcza informacji o kontekście, w jakim pojawiły się czytane dzieła. Jest on uzupełniony zamieszczonymi w końcowej części podręcznika tablicami chronologicznymi. Z kolei ciąg problemowy ma na celu przedstawienie zagadnień, które nurtowały umysły kolejnych epok. W wyborze tekstów znajdziemy następujące

³⁰⁴ Andrzej Makowiecki, Andrzej Markowski, Włodzimierz Paszyński, Tomasz Wroczyński, „Pamiętajcie o ogrodach” *Kultura .Literatura . Język. Antologia*, część 2, . *Kształcenie w zakresie rozszerzonym*, Warszawa 2003, WSiP.

³⁰⁵ Krzysztof Biedrzycki, współpraca Dariusz Pasieka, Barbara Pędracka, „*Opowieść o człowieku*” *Podręcznik do języka polskiego obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym. Klasa 2, Kraków 2002, Znak, s.6.*

utwory Słowackiego. Fragment „Beniowskiego”, a bezpośrednio pod tekstem polecenia skupiające się wokół takich zagadnień, jak wyjaśnienie znaczenia postulatów „języka giętkiego”, znaczenia wersu „strofa być winna taktem, nie wędzidłem” oraz sformułowaniu zasady, jakiej powinna podlegać poezja.

Następnym utworem jest „Kordian” (akt II) dla zakresu podstawowego. Podczas omówienia fragmentu uczniowie analizują budowę II aktu, wyjaśniają, jak rozumieją imię bohatera dramatu i dokonują jego charakterystyki. Pojawia się analiza porównawcza, między monologiem Kordiana na Mont Blanc a Wielką Improwizacją Konrada. I wyjaśnienie, na czym polega polemiczność „Kordiana” wobec „Dziadów”. Z kolei podczas analizy aktu III, sceny V zadaniem uczniów jest przedstawienie w punktach kolejnych etapów akcji w tej scenie, określenie celu działania Kordiana i opisanie ich rezultatu. Ponadto autorzy sugerują, aby uczniowie opisali doznania psychiczne Kordiana i dokonali charakterystyki Cara. Ponownie pojawia się ćwiczenie będące analizą porównawczą. Tym razem zadanie polega na zestawieniu kreacji postaci Kordiana i Konrada z „Dziadów”, a także Cara i Senatora. W dalszej części podręcznika pojawiają się polecenia obejmujące analizę całego utworu dla poziomu rozszerzonego. Uczniowie wyjaśniają funkcję „Przygotowania” i „Prologu” w kompozycji dramatu, wymieniają postaci historyczne sportretowane w „Przygotowaniu” i dyskutują, jak oceniła je historia, a jak Słowacki. Następne polecenia skupiają się wokół postaci Kordiana, między innymi uczniowie zastanawiają się nad tym, jakie sprzeczności można wskazać w jego postaci i z czego one wynikają, co jest jego siłą, a co słabością. Dokonują charakterystyki bohatera, biorąc pod uwagę jego imię i wskazują w zachowaniu Kordiana symptomy „choroby wieku”. Analizując całość utworu, uczniowie mają także odwołać się do okoliczności poprzedzających powstanie listopadowe, jego wybuch i przebieg, a następnie skonfrontować tę wiedzę z hasłem „Polska Winkelriedem narodów”. Ponownie pojawia się ćwiczenie, w którym zadaniem uczniów jest udowodnienie, że dramat Słowackiego jest polemiką z „Dziadami”.

W podręczniku zamieszczony jest także hymn „Smutno mi, Boże”. Autorzy sugerują, aby podczas interpretacji utworu zwrócić uwagę na sytuację liryczną wiersza, prześledzić sposoby wyrażania uczuć. Poza tym uczniowie mają się zastanowić, kim jest podmiot liryczny i co o nim wiemy. Także przy interpretacji tego wiersza pojawia się analiza porównawcza dotycząca sposobu wyrażania tych samych emocji w hymnie i „Sonetach krymskich”. Ostatnie ćwiczenie polega na napisaniu

pracy literackiej, w której uczniowie omówią różne sposoby przedstawiania Boga w utworach innych poetów, na przykład Kochanowskiego, Mickiewicza czy Norwida. Scharakteryzowanie sytuacji lirycznej wiersza i określenie podmiotu lirycznego- to polecenia odnoszące się do wiersza „Zachwycenie”. Ponadto uczniowie opisują sposób obrazowania, do którego odwołuje się poeta w celu ich wyrażania.

Ostatnim utworem proponowanym przez autorów podręcznika jest „Grób Agamemnona”. Analiza tego tekstu rozpoczyna się także od opisanie sytuacji stanowiącej punkt wyjścia rozważań podmiotu lirycznego i przedstawieniu w punktach toku wywodu. Uczniowie dokonują także interpretacji określeń „czerep rubaszny” i „dusza anielska”.

W rozdziale „*Warsztaty maturzysty*” w opracowaniu Roberta Chojnickiego, Dariusza Pasieki i Barbary Pędrackiej, zamieszczony jest hymn „Smutno mi, Boże” i „Wierzy w Ałma-Acie” Aleksandra Wata. Autorzy tej części podręcznika sugerują, iż odczytanie sensu obu utworów uzależnione jest znajomości biografii obu poetów i aby podczas analizy utworu wziąć pod uwagę daty i miejsca ich powstania. Polecenia dotyczących interpretacji jest dwadzieścia, z czego dziesięć odnosi się bezpośrednio do wiersza Słowackiego, osiem do wiersza Wata, a tylko dwa dotyczą analizy porównawczej, podczas której uczniowie mają zacytować po jednym przykładzie opisu natury i wypisać po jednym cytacie, który dowodzi, iż piękno przyrody nie wystarcza do zaspokojenia tęsknot i stłumienia pamięci. Natomiast analizę utworu Słowackiego autorzy rozpoczynają od podania wyznaczników tradycyjnego hymnu, a następnie proszą o ich odszukanie w wierszu. Uczniowie mają także wskazać, co różni utwór Słowackiego od tradycyjnego hymnu i wyjaśnić, jaką funkcję pełni w nim refren. Następne polecenie dotyczy czasu wydarzeń przedstawionych w utworze. Uczniowie wypisują cytaty będące ilustracją czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego. Wyjaśniają także, jak poeta tłumaczy uczucie smutku. Wśród poleceń odnajdujemy także te, które dotyczą analizy wiersza pod kątem środków stylistycznych i ich funkcji w tekście. Ostatnie ćwiczenie polega na zinterpretowaniu zakończenia utworu.

Skoro na dwadzieścia poleceń dotyczących tych wierszy, tylko dwa dotyczyły analizy porównawczej, w jakim celu autorzy zamieścili te utwory do jednoczesnego omówienia? Polecenia nie wskazują na to, aby szukać jakiś powiązań i kontynuacji między tymi tekstami, trudno bowiem mówić o porównaniu tych dwóch utworów ograniczającego się do zacytowania opisu natury czy cytatu dowodzącego,

iż piękno przyrody nie wystarcza do zaspokojenia tęsknot i stłumienia pamięci.

Dla autorów podręcznika „*Między tekstami*”, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, Stanisława Rośka, Ewy Nawrockiej, Bolesława Oleksowicza i Grażyny Tomaszewskiej, najważniejszą kwestią jest sam tekst i umiejętność jego odczytania. Natomiast sprawą drugoplanową jest wiedza o nim i epoce, z której pochodzi. Teksty znajdujące się w książce ułożone są w porządku chronologicznym, jednak cały czas ukazany jest ich związek z różnymi epokami. I takie rozwiązanie jak najbardziej wpisuje się w standardy wymagań egzaminacyjnych, bowiem uczeń zdający maturę potrafi w tekstach literackich rozpoznać tematy, wątki, motywy, wskazać podstawowe konteksty utworu i wykorzystać je w interpretacji -na poziomie podstawowym. Na poziomie rozszerzonym rozpoznać funkcję występujących w utworze tematów, toposów i motywów oraz wskazać tradycję literacką czy rozpoznać podstawowe wyróżniki kodu innych niż literackich dziedzin sztuki. Autorzy ułożyli podręcznik z trzech przeplatających się wątków. Każdy z nich oznaczyli innym kolorem. Czerwony oznacza wątek podstawowy przedstawiający w porządku chronologicznym teksty literackie, komentarze do nich i ikonografię, zielony oznacza powrót do źródeł omawianego tekstu, jego kontynuacje, niebieski natomiast wskazuje na strony z elementami poetyki, teorii literatury i kultury oraz językoznawstwa. W ostatniej części podręcznika uczniowie odnajdą dodatkowe informacje w postaci tablic chronologicznych, biogramów czy rysopisu epoki. Ponieważ teksty ułożone są chronologicznie, epoka romantyzmu przypada na część trzecią podręcznika (autorzy nie przypisują podręczników do konkretnych klas). Pierwszy utwór Słowackiego umieszczony jest w rozdziale zatytułowanym „*Świat jako księga*”. Jest to wiersz „Rozmowa z piramidami”. Wcześniej uczniowie zapoznają się z tekstem „Odyseja ducha” autorstwa Ryszarda Przybylskiego, w którym opisana jest podróż Słowackiego z Neapolu przez Grecję i Egipt do Ziemi Świętej, a także fragment tekstu Ryszarda Przybylskiego „Podróż Juliusza Słowackiego na Wschód”. Fragmenty tych tekstów stanowią wprowadzenie do zapoznania się z wierszem, obok którego autorzy zamieścili także krótki fragment „Listu do matki”, Bejrut, 17 lutego 1837. Ćwiczenia do utworu umieszczone są obok tekstów. Zanim uczniowie przejdą do bezpośredniej analizy wiersza, w dziale „Pytania i zadania” znajdują polecenie, w którym autorzy proszą, aby przypomnieli sobie, co wiedzą o egipskich obrzędach związanych ze śmiercią i grzebaniem umarłych oraz jakie znaczenie miało balsamowanie zwłok i budowanie piramid.

Zastanawiają się też nad pragnieniem wędrowca, które nie może być spełnione i uzasadniają dlaczego. Ostatnie polecenie polega na zinterpretowaniu ostatniej odpowiedzi piramid „My umarłych tylko znamy, /A dla ducha trumn nie mamy”. Dodatkowym ćwiczeniem jest zadanie dla maturzysty- uczniowie porównują symboliczny sens piramid egipskich i grobu Chrystusa. Rozważają także, który grób był Słowackiemu bliższy, gdy myślał o Polsce i jak mógł interpretować ich sens.

W dalszej części tego rozdziału, zatytułowanego „*Echo*”, autorzy zamieszczają utwory, które są kontynuacją i nawiązaniem do wiersza Słowackiego pojawiają się więc takie teksty, jak: „Próba opisanie krajobrazu greckiego (fragment) Zbigniewa Herberta, fragmenty „Wycieczki do Egiptu” Mirona Białoszewskiego. Obok tych tekstów także zamieszczone zostały ćwiczenia. Uczniowie dokonują porównania egipskich wierszy Słowackiego i Białoszewskiego i na ich podstawie określają podróżnicze doświadczenia w Egipcie poety romantycznego i współczesnego. Natomiast wśród zadań dla maturzysty pojawia się polecenie polegające na podaniu przykładów utworów romantycznych, których bohaterowie podróżują, a następnie napisaniu pracy o znaczeniu podróży w ich biografii. Autorzy sugerują także, aby uczniowie porównali romantyczne i współczesne doświadczenia podróży i odpowiedzieli na pytanie, czy ich zdaniem współczesne podróżowanie jest „sztuką” w takim znaczeniu, jakie miało w wieku XIX?

Kolejny utwór Słowackiego zamieszczony jest w dziale „*Kordian i inni*”. Jest to fragment zatytułowany przez autorów podręcznika „Kordian na Mont Blanc”. Podobnie jak poprzedni utwór i ten poprzedzony jest tekstami wstępnymi. Pierwszy, „Między powagą a śmiesznością”, dotyczy ogólnej charakterystyki bohatera romantycznego oraz dyskusji nad tradycją romantyczną. Uczniowie dowiadują się, między innymi tego, iż w sporze wokół romantyzmu wykształciły się dwa stanowiska. Jedni wskazywali na anachroniczność romantycznych wzorów i proponowali je odrzucić, drudzy natomiast podkreślali rolę, jaką romantyczna postawa odpowiedzialności za losy narodu odegrała w czasach niewoli. Drugi tekst, Antoniego Malczewskiego, „Być świadkiem stworzenia”, dotyczy wyprawy autora na Mont Blanc. Po przeczytaniu tekstu uczniowie zastanawiają się nad tym, jaki charakter miała wyprawa Malczewskiego i czy przyświecał jej tylko jeden cel oraz wyjaśniają, jak rozumieją jego myśl, że człowiek patrzący ze szczytu Mont Blanc „mniema się być świadkiem stworzenia”. I trzeci tekst zatytułowany „Posąg człowieka na posagu świata”, który przybliży ogólnie bohatera dramatu. Dopiero po

takim wprowadzeniu uczniowie przystępują do czytania fragmentu „Kordiana”. Obok tekstu zamieszczona jest informacja na temat tytułowego bohatera pochodząca z książki Aliny Witkowskiej „Wielcy romantycy polscy. Sylwetki”. Polecenia związane z tym fragmentem polegają na tym, aby uczniowie znaleźli w słowniku symboliczne znaczenie nadawane górą, a następnie spróbowali jedno z nich odnaleźć w przeczytanym tekście. Autorzy proszą także o scharakteryzowanie uczuć przeżywanych przez Kordiana na szczycie Mont Blanc oraz wskazaniu, jak przebiega ich ewolucja i jak zmienia się bohater w trakcie monologu. Uczniowie próbują także zinterpretować słowa Kordiana „Jam jest posąg człowieka na posagu świata”. Pojawia się również propozycja inscenizacji tej sceny po uprzednim zapoznaniu się z tekstem „Mont Blanc w teatrze” oraz wypowiedziami Teofila Trzecińskiego, Ludwika Flaszera i Adama Hanuszkiewicza na temat propozycji inscenizacyjnych. Autorzy sugerują zorganizowanie uczniowskich przedstawień sceny na Mont Blanc, a następnie napisanie przez nich recenzji z oglądanych inscenizacji.

Ponadto w rozdziale „*Kordian i inni. Glosa*” zamieszczony jest tekst Mariana Bizana i Pawła Hertza pt. „Imię Kordiana”, w którym autorzy podjęli się próby interpretacji imienia tytułowego bohatera. Na podstawie przeczytanego tekstu uczniowie wypisują podane w tekście wyrazy zawierające rdzeń kor-, a następnie wyjaśniają, do jakich stanów fizycznych i psychicznych one się odnoszą. Autorzy proszą także o scharakteryzowanie Kordiana przy wykorzystaniu tylko informacji dotyczących jego imienia. W dziale „*Elementy poetyki*” uczniowie znajdą informacje na temat różnic między dramatem literackim a spektaklem teatralnym oraz o dawnym dramacie na współczesnej scenie. W „*Echach*” z kolei zapoznają się z fragmentem „Jeziora Bodeńskiego” Stanisława Dygata. Ćwiczenia związane z tym tekstem polegają na uważnym przeczytaniu tego fragmentu i rozpoznaniu w nim cytatów z „Kordiana”. Przeprowadzeniu analizy porównawczej pomiędzy bohaterem Słowackiego i Dygata oraz omówieniu, na czym polega parodia „Kordiana” w przytoczonym fragmencie powieści Dygata.

Następne utwory Słowackiego zamieszczone są w dziale „*Figury romantycznego <ja>*”. We wstępie uczniowie uzyskują informację na temat bohatera romantycznego. Z kolei z tekstu „Dziecko i świadomość nieszczęśliwa” dowiadują się na temat dziecka epoki romantyzmu. Tekst słowackiego „Godzina myśli” (fragmenty) zamieszczony został w podrozdziale „*Marzyciel - „jest tam, gdzie go nie ma...”*” Uczniowie najpierw czytają informację dotyczącą marzeń romantyków i ich

duszy zawsze rozdartej między światem realnym i wyobrażonym. Po przeczytaniu „Godziny myśli” autorzy sugerują, aby uczniowie scharakteryzowali bohaterów poematu, zwracając uwagę na ich stosunek do świata, rozumu i marzeń oraz to, jaki zrobili z nich użytek. Zastanawiają się także nad tym, dzięki czemu młodsze dziecko poradziło sobie z życiem na styku dwóch światów. Zadanie dla maturzysty polega na napisaniu pracy literackiej na temat związku marzeń z twórczością poetycką. Fragment „Kordiana” zatytułowany przez autorów podręcznika „Żyć? albowiem nie żyć?” zamieszczony jest w podrozdziale „*Samobójca filozoficzny i patriotyczny*”. W tekście wstępnym uczniowie mogą znaleźć informacje na temat romantycznych bohaterów-samobójców, natomiast po przeczytaniu fragmentu dramatu próbują wyjaśnić, dlaczego tytułowy bohater nie chce się zabić w ogrodzie i które miejsce wybiera jako bardziej odpowiednie i dlaczego. Autorzy proszą także o przeczytanie pierwszego aktu dramatu i zrelacjonowanie sceny dojrzewania Kordiana do samobójstwa oraz zastanowieniu się nad tym, jaką rolę odgrywa obserwacja przyrody, nieba i gwiazd. Proponują także napisanie pracy literackiej na temat motywów samobójstwa Kordiana oraz wyrażeniu własnych opinii na temat romantycznych bohaterów. Fragmenty listów Słowackiego poprzedzone są tekstem „Dandys czyli życie jako dzieło sztuki” informującym o dandyzmie. Na podstawie dwóch fragmentów listów do matki z 7 marca 1832 roku i 30 lipca 1832 roku z Paryża uczniowie charakteryzują jego stosunek do samego siebie. Wskazują także te fragmenty, w których pojawia się autoironia.

Podręcznik Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego znakomicie wpisuje się w założenia nowej matury. Jest to książka służąca przede wszystkim lekturze tekstów i kształcący umiejętność czytania. Wiedza historycznoliteracka została zredukowana do minimum, co nie oznacza, że nie umożliwia orientacji w ogólnym obrazie tradycji kulturowej. Dużą zaletą tego podręcznika jest także to, że brak w nim gotowych sądów i interpretacji, natomiast same tytuły rozdziałów i podrozdziałów sugerują, z jakimi tekstami uczeń będzie miał do czynienia. Książki godne polecenia wszystkim tym, którym nie obce są założenia reformy i standardy wymagań egzaminacyjnych obowiązujących na nowej maturze.

Dla autorów podręcznika „Przeszłość to dziś”³⁰⁶ najważniejsze są teksty literackie, które próbują odczytać na „nowo”. Jak piszą we wstępie, tekstom

³⁰⁶ Aleksander Nawarecki, Dorota Siwicka, „Przeszłość to dziś” *Literatura, język, kultura, II klasa liceum i technikum, część I, Stentor, Warszawa 2004.*

zawartym w podręczniku towarzyszą informacje, które jednak mają być tylko pomocne w zrozumieniu utworów. Podręcznik nie ma wypisów, te znajdują się w osobnej części³⁰⁷, a tekst literacki stanowi integralną jego część. W rozdziale „Dialog z tradycją” zamieszczone są konteksty i nawiązania do romantyzmu we współczesnych tekstach. Autorzy unikają interpretowania, natomiast dla przykładu zamieszczają tylko dwie takie interpretacje. Uczniów do dyskusji mają zachęcić pytania i ćwiczenia.

Zupełnie inny charakter ma rozdział zatytułowany „Dziś”, w którym autorzy poruszają problem funkcjonowania romantyzmu w czasach współczesnych.

Pierwszy utwór Słowackiego zamieszczony jest w rozdziale zatytułowanym „Bunt młodych”. Jest to fragment „Kordiana”, akt I, scena 1 (fragment). Polecenia z nim związane dotyczą analizy wewnętrznego stanu Kordiana i zinterpretowania jego słów: „Myśl śmierci z przyrodzenia w duszę się przelewa”. Autorzy pytają także uczniów o to, jak rozumieją metaforę „jaskółczy niepokój”. Proszą także o porównanie monologu Kordiana z monologiem tytułowego bohatera „Hamleta” Williama Szekspira (akt III, scena 1) i odpowiedź na pytanie, czy według nich postawę Kordiana można nazwać „hamletyzowaniem”? Polecenia te zawarte są w rozdziale „Czytamy i interpretujemy”. Natomiast w dziale „Obserwujemy i ćwiczymy swój język” uczniowie zastanawiają się nad określeniem stylu fragmentu „Kordiana”. Czy jest tam więcej stylu potocznego czy artystycznego. Swoją odpowiedź muszą uzasadnić, odwołując się do tekstu.

Następne ćwiczenie polega na policzeniu przymiotników w „Romantyczności” i we fragmencie „Kordiana” i zinterpretowaniu różnic w ich

³⁰⁷ Barbara i Maciej Szargotowie, *„Romantyzm” antologia, klasa II, Stentor, Warszawa 2004.* antologia jest dopełnieniem podręcznika Aleksandra Nawareckiego i Doroty Siwickiej, *„Przeszłość to dziś”*. W antologii zamieszczono następujące teksty Słowackiego:

- Antoni Odyniec, Juliusz Słowacki „Nie wiadomo co, czyli romantyczność”.
- „Rzym”
- „Na szczycie piramid”
- „W Szwajcarii” (fragment).
- „Podróż do Ziemi Świętej z Neapolu” (fragmenty).
- ***[Mój król, mój Pan – to nie mocarz żadny...]
- „Genezie z Ducha (fragmenty).
- ***[O! nieszczęśliwa! O! uciemiężona!...]
- „Odpowiedź na psalmy przyszłości Spirydionowi Prawdzickiemu (fragmenty).
- „Uspokojenie”.
- „Pieśń konfederatów”.
- „[Pan Tadeusz]” (fragmenty).
- „Beniowski” (fragmenty).
- ***[Bo to jest wieszczka najjaśniejsza chwała...]

liczbie. Bazując dalej na wyżej wymienionych tekstach, uczniowie wypisują oryginalne metafory, zastanawiają się nad tym, w którym tekście jest ich więcej i o czym to może świadczyć.

Ponadto w rozdziale tym autorzy zapoznają uczniów z najważniejszymi faktami z życia i twórczości Słowackiego. Czynią to na zasadzie porównań z sylwetką Mickiewicza, zamieszczając te informacje obok siebie. Dla odróżnienia od innych tekstów, napisane są one na rysunku, mającym kształt notatnika. Dodajmy, że ten sposób zaznaczania ważniejszych informacji stosowany jest w całym podręczniku.

Warto także zwrócić uwagę na fakt zamieszczenia w książce tekstów, które służą rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem. Nie są to jednak teksty przypadkowe, ale powiązane tematycznie z tytułem rozdziału. I tak w rozdziale „Bunt i marzenie” zamieszczony jest fragment tekstu Jarosława Marka Rymkiewicza „Dlaczego romantycy umierali młodo?”, pod którym zamieszczone są polecenia.

Z kolei utworem Słowackiego zaproponowanym w dziale „Wobec natury. Podróż”, jest wiersz pt. „Rozłączenie”. Autorzy proszą uczniów o porównanie dwóch różnych światów, w których żyli rozłączeni bohaterowie, wskazanie motywów i obrazów charakterystycznych dla estetyki sentymentalnej i typowych dla wrażliwości romantycznej oraz stwierdzeniu, w jaki sposób wiążą się one z postaciami rozłączonych.

Następne polecenie dotyczy nazwy kolorów. Uczniowie zastanawiają się, jakie kolory dominują, czy tonacja kolorystyczna wiersza jest stała, czy zmienna, które z tych nazw są nacechowane emocjonalnie lub niosą jakąś dodatkową wartość znaczeniową oprócz opisowej. Autorzy pytają także o to, czy przyroda uczestniczy w tytułowym rozłączeniu oraz jak dzieli i jak łączy stęsknione postacie. Sugerują, aby przy udzielaniu odpowiedzi na to pytanie, uczniowie zwrócili uwagę na metafory i porównania służące wyrażaniu stanów emocjonalnych. Ostatnie zadanie polega na porównaniu figury „biednego tułacza” z Mickiewiczowskim Pielgrzymem.

W rozdziale tym zamieszczono także notatkę na temat podróży Słowackiego rozpoczętej w 1836 roku wiodącej przez Włochy, Grecję, Egipt, Palestynę, Syrię, Liban i Libię. Informacje o tym wydarzeniu autorzy przedstawili w ciekawy sposób, mianowicie zamieścili mapkę podróży z zaznaczonymi miejscami pobytu Słowackiego. Zamieścili także szkice Słowackiego „Denderah”, „Domek wśród drzew” i „Na Nilu”, a także rysunek Brzozowskiego przedstawiający

Słowackiego. Ponadto zamieścili informację o tym, że oferta biura podróży „Wycieczka do Grecji!!!Promocja!!!” dla romantyków byłaby wielką atrakcją.

W rozdziale „<Ja>. Narodziny indywidualizmu” zamieszczone są następne teksty Słowackiego, a mianowicie fragment „Beniowskiego” oraz fragment „Listu do matki”.

Polecenie związane z pierwszym tekstem dotyczy określenia figury stylistycznej, jaką zaczyna się podany fragment i stwierdzeniu, do jakiej tradycji nawiązuje w ten sposób poeta oraz określeniu jego stosunku do tej tradycji. Autorzy pytają także o stosunek Słowackiego do współczesnych mu poetów romantycznych, a także o jego stosunek do własnego utworu.

Następne polecenie dotyczy określenia sposobu, w jaki ujawnia się obecność narratora i wskazania w podanym tekście fragmentów epickich i dygresji. Zadaniem uczniów jest także odnalezienie rymu o charakterze komicznym i uzasadnieniu odpowiedzi na pytanie, czy skomplikowana forma oktawy jest dla poety „taktem”, czy „wędzidłem”? Określają też bohatera „Beniowskiego”.

Na zakończenie autorzy pytają o to, o jakiej poezji marzy Słowacki i czy udało mu się zbliżyć do niej.

W dziale „Obserwujemy i ćwiczymy swój język” twórcy podręcznika proponują uczniom znalezienie w tekście przykładów, które będą ilustrowały zastosowanie przez Słowackiego pauz, zapytań wykrzyknień i niepowodzeń, które są cechami charakterystycznymi stylu poety.

Z kolei analizując fragment „Listu do matki”, autorzy skupiają się na stroju, w jaki ubrany był Słowacki podczas spaceru w ogrodzie w Tuileries, a następnie proszą uczniów o określenie, jaką rolę odgrywał strój w życiu poety, a jakim ubiorem dziś demonstruje się indywidualność.

Hymn „Smutno mi, Boże” i wiersz „***[Kiedy pierwsze kury Panu śpiewają...]” odnajdziemy w rozdziale zatytułowanym „Wiara i nadzieja”.

Analizując pierwszy utwór, uczniowie przyglądają się rodzajom i odcieniom smutku wyrażonym w wierszu, wskazują w tekście miejsca, do których pasują następujące określenia: poczucie pustki, dziecięcy żal, zagubienie, tęsknota, osierocenie, z troską o przyszłość, wrażenie obcości, bezradność. Następnie zastanawiają się nad pięknem natury i prawdziwością stwierdzenia, że piękno natury jest lekarstwem na smutek i czy obecność ludzi zmniejsza jego dotkliwość.

Z kolei uczniowie próbują zinterpretować wyrażoną w utworze skargę

wygnańca z kraju i powiedzieć, co to jest za „kraj”, nie zapominając o wymowie ostatniej zwrotki.

Autorzy proponują także uczniom odnalezienie elementów elegijnych i hymnicznych, a następnie sprawdzenia, jak zmieniłaby się wymowa wiersza, gdyby nosił on tytuł „Elegia”?

Wśród ćwiczeń związanych z Hymnem jest i takie, które proponuje głosową interpretację tekstu. Autorzy podpowiadają, na co zwrócić uwagę podczas głośnego czytania wiersza.

Jest też ćwiczenie mające na celu pobudzenie własnej wyobraźni uczniów, a mianowicie polega ono na wymyśleniu własnych metafor, w których pokazane będzie podobieństwo między morzem i ludzkim wnętrzem.

Ostatnie polecenie dotyczy porównania „rozmowy z Bogiem” zapisanej przez Słowackiego z „Rozmową wieczorną” Mickiewicza.

Natomiast polecenia związane z następnym utworem dotyczą sposobu łączenia przez Słowackiego świtu i przebudzenia oraz wzajemnych relacji człowieka i natury. Uczniowie poszukują także podobieństw między porannym śpiewem ptaków a zachowaniem się budzącego człowieka, a także zastanawiają się nad tym, czy wiersz Słowackiego można uznać za „modlitwę poranną, a jeśli tak, to czy byłaby to modlitwa błagalna, czy hymn uwielbienia.

Fragment „Kordiana”, akt III: „Spisek koronacyjny”, scena IV zamieszczony jest w rozdziale „To my jesteśmy historią...”.

Autorzy zamieszczają obok tekstu informacje na temat tragizmu romantycznego, przedstawiają krótko dalszy ciąg dziejów Kordiana, a także zadają uniwersalne pytanie: czy prawo do obrony ojczyzny jest święte i usprawiedliwia czynienie zła?

Natomiast analizując podany fragment tekstu, uczniowie odpowiadają na pytanie, czego dotyczy spór toczący się w podziemiach katedry św. Jana? Kto bierze w nim udział?

Z kolei następne polecenie uczniowie mogą wykonać w grupach, bowiem autorzy proponują podzielić uczestników sporu na dwa stronnictwa, a następnie zanalizować przedstawione racje, zwracając uwagę na takie kwestie, jak:

- Czy Prezes rezygnuje z walki? Dlaczego potępia skrytobójców? Co proponuje w zamian?
- Jakie oskarżenia kieruje Podchorąży przeciw carowi? Czym była, jego

zdaniem, koronacja cara w polskim kościele? O co oskarża Polaków?

- Dlaczego Ksiądz wątpi w skuteczność spisku i sens jego moralnych racji?
- Czy Starzec jest krwawym terrorystą, czy przeciwnie: z rozważą wybiera „mniejsze zło”?³⁰⁸.

W tej części autorzy zamieścili także pytania i polecenia do całości „Kordiana”. Brzmia one następująco:

- W jaki sposób Słowacki przedstawił proces dojrzewania człowieka? Wskaż w życiu Kordiana te wydarzenia, które uważasz za najważniejsze na drodze jego rozwoju.
- „Nie móc? – to piekło!” – mówi Kordian (akt II). Na czym polega przedstawiony w utworze „dramat czynu” bohatera?
- Opisz obraz narodu polskiego wyłaniający się z dramatu Słowackiego.
- Zanalizuj scenę VI aktu III dramatu. Z kim rozmawia Kordian zamknięty w „szpitalu dla wariatów”? Jakich wartości próbuje bronić w tej rozmowie? W jaki sposób ujawnia się w tej scenie wieloznaczność „szaleństwa”?
- Odpowiedz, analizując odpowiednie sceny dramatu, jak Słowacki interpretuje wybuch i klęskę powstania listopadowego. Jakie siły ingerują według niego w historię ludzkości i na czym ta ingerencja polega?
- Spróbuj zinterpretować słowa, które Chór Aniołów wypowiada w Przygotowaniu: „Ziemia – to plama/ Na nieskończoności błękiecie [...]”.³⁰⁹

Fragmenty „Balladyny” zamieścili autorzy w rozdziale „Dramat romantyczny”. Obok tekstu podali informacje na temat groteski, w punktach przedstawili drogę Balladyny do władzy, a także zamieścili informację na temat wielkich bohaterów Słowackiego takich , jak: Maria Stuart, Beatryks Cenci, Lilla Weneda czy Salusia.

Natomiast polecenia związane z omówieniem zamieszczonych fragmentów „Balladyny” mogą być inspiracją do pracy w grupach podczas lekcji. Zadanie dla pierwszej polegałoby na tym, aby przedstawili wyobrażenie Grabca rządzeniem państwa. Druga grupa omówiłaby stosunek Kirkora do sprawowania władzy, natomiast trzecia przedstawiłaby to, jaką władczynią chciałby być Balladyna. Z kolei wspólnie zastanawialiby się nad tym, czym różnią się kreacje tychże postaci.

Następne zadanie winno wywołać dyskusję na temat, która z tych osób,

³⁰⁸ *Tamże*, s. 122.

³⁰⁹ *Tamże*, s. 122.

ich zdaniem, jest najlepszym kandydatem do korony Polski.

Ostatnie zadanie polega na ocenie końcowych słów Balladyny i odpowiedzi na pytanie, czy zbrodniarka może być sprawiedliwa władczynia?

Natomiast w dziale „Rozważamy, podsumowujemy, piszemy...” autorzy proszą uczniów o odpowiedź na pytanie, czy można całkowicie się uwolnić od przeszłości i zmienić swoje życie, interpretując słowa Balladyny: „Będę, czym dawno byłabym, zrodzona/ Pod inną gwiazdą”.

I jeszcze jedno polecenie, nie bezpośrednio związane z tekstem „Balladyny”, ale jednak dotyczące problematyki dramatu, w którym autorzy pytają uczniów o to, czy wysoki poziom etyczny polityków jest niezbędny do dobrego sprawowania władzy?

W rozdziale „Ojczyzna Polaków” zamieszczony jest „Grób Agamemnona”. Obok tekstu autorzy zamieścili rysunek Słowackiego przedstawiający ów grób, a także jego fotografię współczesna.

Omawiając wiersz, uczniowie skupiają się na wyszukaniu w nim motywów i symboli antycznych i sposobie ich wykorzystania przez romantycznego poeetę. Zastanawiają się też nad kwestią Słowackiego, który uważał, że Polak nie może bez wstydu zwiedzać takich zakątków Grecji jak wąwóz Termopile i grób Agamemnona. Autorzy zwracają uwagę na motyw wstydu powtarzający się w wierszu. Ponadto uczniowie wyjaśniają znaczenie dwu przeciwstawieństww zawartych w obrazie Polski: „dusza anielska” i „czerep rubaszny” oraz wyjaśniają sens wyrażeń odnoszących się do Polski: „Naga – w styksowym wykapanie mule”, „nieśmiertelna”. Zastanawiają się też, dlaczego Słowacki porównuje ojczyznę do pawia i papugi, a także wyjaśniają rozumienie słów: „Mówię – bom smutny i sam pełen winy”.

Ostatnie zadanie odnosi się do czasów współczesnych, bowiem autorzy pytają, czy uczniowie uważają, iż użyte w wierszu dwoiste lub krytyczne obrazy Polski i Polaków są dziś aktualne?

Z kolei ćwiczenie językowe polega na odnalezieniu w „Grobie Agamemnona” konstrukcji, w których jest szyk przestawny, zamianie go na neutralny, a następnie wysnucie wniosków na temat efektów takiego zabiegu.

W tymże rozdziale zamieszczony jest też fragment wiersza ***[Szli krzycząc...] Autorzy pytają o ocenę opisanych przez Słowackiego manifestantów i o to, czy można zapomnieć słowo, które wiele razy wykrzykuje się w pochodzie oraz o czym świadczy ta sytuacja. Na zakończenie proszą zaś o ocenę rodaków na podstawie

tego utworu.

Jeden z najbardziej znanych liryków poety, Hymn („Smutno mi Boże”) autorzy umieścili w rozdziale „Poezja wieszczów. Słuchacze i czytelnicy”. Czytając tekst, uczniowie próbują dokonać charakterystyki poety. Interpretują także tytuł wiersza i określają jego adresata. Formułują także przesłanie poety i wyjaśniają znaczenie słów: „Jak kamienie przez Boga rzucone na szaniec”. Zastanawiają się nad tym, jak Słowacki rozumie rolę swojej poezji. Autorzy proponują też uczniom, aby wybrali z tekstu szczególnie ciekawą metaforę lub porównanie i napisali, jak je rozumieją.

Pojawia się też ćwiczenie polegające na określeniu rodzaju wiersza. W tym celu uczniowie liczą sylaby i zaznaczają akcenty. Szukają miejsc, w których pojawia się nieregularność rytmiczna i określają jej funkcję.

W dziale „Rozważamy, podsumowujemy, piszemy...” znajduje się polecenie polegające na tym, aby uczniowie przygotowali pytania do wywiadu ze Słowackim.

Natomiast ćwiczenie językowe polega na znalezieniu fragmentu w wierszu „Testament mój”, w którym autor zastosował magiczną funkcję wypowiedzi. Jednocześnie obok polecenia umieszczona jest informacja na temat tejże funkcji.

Na końcu podręcznika zamieszczone są pytania, polecenia i problemy do powtórki, pozwalające na rekapitulację całego materiału. Ponadto znajduje się tu także zestaw charakterystycznych pojęć, a indeksy zamykające podręcznik sprzyjają utrwalaniu wiedzy i ułatwiają odszukanie pożądanej informacji.

Autorzy zamieścili także „Lektury dla ciekawych”, które mogą być pomocne tym uczniom, którzy zechcą samodzielnie poszerzać swoją wiedzę. Bibliografia podzielona jest na dwie części, a mianowicie na podstawowe syntezy i opracowania ogólne oraz zagadnienia szczegółowe. Ze względu na tematykę mojej pracy, podaje te tytuły, które związane są ze Słowackim.³¹⁰

³¹⁰ Są to więc następujące pozycje:

- Alina Kowalczykowa, „Słowacki”, Warszawa 1994.
- Ryszard Przybylski, „Podróż Juliusza Słowackiego na Wschód”, Kraków 1982.
- Jan Tomkowski, „Juliusz Słowacki i tradycje mistyki europejskiej”, Warszawa 1984.
- Czesław Zgorzeliski, „Liryka w pełni romantyczna. Studia i szkice o wierszach Słowackiego”, Warszawa 1981.
- Jan Zieliński, „SzatAnioł. Powikłane życie Juliusza Słowackiego”, Warszawa 2000.

Podsumowanie

Po przeglądzie wybranych podręczników do gimnazjum i liceum nasuwają się następujące spostrzeżenia. Ich autorzy stosują różne rozwiązania metodyczne. Większość tekstów literackich opatrzona jest zestawem poleceń, pytań i ćwiczeń. Wśród nich są tak zwane pytania problemowe, jak i te, które organizują działania stylistyczne ucznia na tekstach.

Niektóre wydawnictwa proponują dodatkowe podręczniki, w których zamieszczają ćwiczenia poświęcone stronie literacko-językowej utworu, na przykład Wydawnictwo Literackie. Niewielu autorów natomiast zamieszcza ćwiczenia z zakresu analizy recytacyjnej tekstów czy też ich teatralizacji. Tylko podręczniki do gimnazjum Wydawnictwa Edukacyjnego, Wydawnictwa Znak, Wydawnictwa Arka i WSIP, a w liceum Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego zawierają takie właśnie ćwiczenia.

Zenon Uryga stwierdza: *„Aby instrukcje lektury uczynić konstruktywnym elementem podręcznika, trzeba (...) usunąć je z bezpośredniego sąsiedztwa tekstów, wyodrębnić w osobnej części podręcznika”*.³¹¹ Zgadzam się z taką sugestią, gdyż tylko wtedy uczeń ma kontakt z tekstem i przede wszystkim najpierw musi go przeczytać ze zrozumieniem, aby mógł później aktywnie uczestniczyć w jego interpretacji. W momencie, kiedy polecenia znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie czytanego fragmentu, uczeń często zaczyna czytać tekst od poleceń, aby od razu szukać odpowiedzi na pytania. Tymczasem większość autorów książek stosuje zasadę odwrotną, pod tekstem zamieszcza treść zadań związanych z danym utworem. Na uwagę więc zasługują podręczniki, na przykład Wydawnictwa Edukacyjnego, w których zamieszczone są same teksty, natomiast sugestie dotyczące ich opracowania nauczyciel znajdzie w „Książce nauczyciela” lub rozwiązanie Wydawnictwa Arka, które pytania i ćwiczenia związane z tekstami zamieszcza na końcu każdego rozdziału.

Ponieważ „Podstawa programowa” zaleca czytanie większości lektur we fragmentach, uczniowie nie bardzo orientują się w problematyce całości utworów.

³¹¹ Zenon Uryga, *„Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej”* w: *„Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj - dziś - jutro”*. Praca zbiorowa pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej, Poznań 1991, Wydawnictwo Nakom, s. 30.

Tak jest właśnie, na przykład w przypadku „Balladyny”. Autorzy więc, aby wspomóc ucznia, zamieszczają w podręcznikach streszczenia tychże utworów, co całkowicie zwalnia z czytania tekstu w całości. Znacznie lepszym rozwiązaniem byłoby jednak umieszczenie w „Podstawie programowej” więcej tytułów lektur, które należałoby przeczytać w całości. Być może wtedy uczniowie nie mieliby problemów z odwoływaniem się w swoich wypowiedziach do konkretnych utworów i bohaterów.

Wydaje się także, iż dużą luką w obecnych podręcznikach jest brak przykładów interpretacji i analizy utworów³¹², które mogłyby stanowić wzór dla ucznia. Natomiast w dalszym ciągu pojawia się sporo tekstów będących bezpośrednią analizą fragmentu lektury, co automatycznie narzuca uczniowi pewne sugestie interpretacyjne.

Pora więc chyba zrobić „*krok w kierunku budowania (...)spójnego ciągu podręczników, zapewniających procesowi uczenia się i nauczania jednolitość i konsekwencję, niezależnie od stylu i poziomu konkretnych realizacji autorskich*”.³¹³ Krok taki będzie możliwy, gdyż znowu rozpoczęły się prace nad zmianami w „Podstawie programowej”, a jak wiadomo podręcznik musi pozostawać w ścisłym związku z tym dokumentem i programem nauczania.

Jak widać z przedstawionych propozycji podręcznikowych, autorzy sugerują różnorodne teksty. Najczęściej pojawiającymi się utworami Słowackiego w podręcznikach do gimnazjum są „Balladyna”, zalecana przez „Podstawę programową”, ponadto wiersze „Testament mój” i „Smutno mi, Boże”. Autorzy proponują różnorodną analizę tych utworów. Zadania, które pojawiły się do tej pory w podręcznikach sprzed reformy, dotyczące omówienia fragmentu „Balladyny”, skupiają się na napisaniu charakterystyki porównawczej siostr lub charakterystyki tytułowej bohaterki. W dalszym ciągu odnajdziemy ćwiczenia zalecające inscenizację fragmentu albo przekształcenie go w scenariusz lub scenopis. Natomiast nowością są ćwiczenia zalecające porównanie dramatu Słowackiego z dramatem antycznym, co nie było możliwe przed reformą, gdyż programy nie zakładały znajomości przez uczniów klas VI dramatu antycznego. Najczęściej pojawiające się zadania dotyczące

³¹² Na rynku wydawniczym ukazała się książka Marka Biernackiego, „*Jak analizować wiersze poetów współczesnych*”. Poradnik dla ucznia i nauczyciela, Warszawa 2002, Wydawnictwo Adamantan. Jednak jest to następna książka, którą uczeń musiałby zakupić, a wskazane byłoby, aby właśnie wzorowe przykłady takiej analizy znalazły się bezpośrednio w podręczniku ucznia.

³¹³ Zenon Uryga, „*Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*” [w:] „*Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj -dziś- jutro*”. Praca zbiorowa pod redakcją Bożeny Chrzęstowskiej, Poznań 1991, Wydawnictwo Nakom, s. 15.

analizy „Testamentu mojego” skupiają się wokół zebrania informacji o nadawcy i odbiorcy wiersza oraz analizie zawartych w nim środków stylistycznych. Natomiast większość poleceń związanych z analizą hymnu „Smutno mi, Boże”, dotyczy potraktowania wiersza jako notatki biograficznej o osobie mówiącej i omówienia budowy poetyckiej utworu.

W podręcznikach do liceum najczęściej powtarza się fragment „Kordiana” zalecany przez „Podstawę programową” oraz „Grób Agamemnona”. Ćwiczenia związane z „Grobem Agamemnona” związane są z analizą porównawczą z innymi utworami. Na przykład autorzy proponują zestawienie wniosków na temat roli poezji i poety wynikających z „Konrada Wallenroda”, III części „Dziadów” i „Grobu Agamemnona” czy przeprowadzenie rozrachunku poety z własną twórczością w „Testamencie moim” i „Grobie Agamemnona” lub porównanie wiersza do liryki patriotycznej i tyrtejskiej tej epoki. Natomiast zadania związane z omówieniem „Kordiana” podzielone są według poziomów, jednakże zarówno dla poziomu podstawowego jak i rozszerzonego, często powtarzającym się poleceniem jest napisanie charakterystyki tytułowego bohatera z wykorzystaniem znaczenia jego imienia. Pozostałe ćwiczenia są bardzo różnorodne, gdyż różnorodne są fragmenty zamieszczane przez autorów podręczników. Poza tym dość często brak jest ćwiczeń bezpośrednio związanych z jakimś utworem, natomiast autorzy sugerują tematy ogólne, najczęściej sprowadzające się do napisania większej, przekrojowej pracy literackiej.

Reforma zakłada, że w nauce języka ojczystego kluczowym obszarem zainteresowania staje się pisanie, czytanie i mówienie. Jednakże umiejętności te ćwiczyć należy na najlepszych tekstach, więc może dobrze byłoby jednak rozwijać te umiejętności na podstawie tekstów wyrosłych z naszej tradycji literackiej, co wcale nie oznacza, że ma to być kurs historii literatury. Jak na razie autorzy podręczników zamieszczają dość sporą ilość tekstów pisarzy zagranicznych.

Spójrzmy jednak na to, co proponują w swoich publikacjach różne wydawnictwa metodyczne, a co związane jest z kwestią sugestii interpretacyjnych dotyczących dzieł Słowackiego.

Rozdział III

Opracowania metodyczne utworów Słowackiego

Badania nad szkolną recepcją Słowackiego po roku 1945 właściwie nie istnieją. Jedyne odosobnione głosy w tej sprawie to artykuł Barbary Krydy „Słowacki we współczesnej szkole”³¹⁴ i Mieczysława Inglota „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980.”³¹⁵

Natomiast interesującą analizę szkolnej recepcji Słowackiego w XIX wieku i w pierwszej połowie XX sporządził Henryk Gradkowski³¹⁶, którego praca, jak podkreśla autor, jest próbą analitycznej oceny miejsca poezji Słowackiego w nauczaniu szkolnym lat 1836 – 1939. W pracy omówiono organizację oświaty oraz tendencje panujące w metodyce szkolnej, a następnie zaprezentowano zjawiska dotyczące recepcji Słowackiego w szkole w świetle aktualnych badań naukowych. Autor analizuje także obecność Słowackiego w programach nauczania i podręcznikach oraz omawia szkolne edycje tekstów literackich i komentarzy.³¹⁷

1. *Badania Barbary Krydy i Mieczysława Inglota*

Wracając do opracowania Krydy, warto podkreślić, iż swoją analizę recepcji Słowackiego w szkole rozpoczyna od przytoczenia słów Kazimierza Wyki: „*Jestem przekonany, że wystarczy Słowackiego usunąć z programu szkolnego, a pokolenia przyszłych Polaków przestaną wiedzieć, kto to był*”³¹⁸.

Autorka uważa, że twórczość Słowackiego wobec przeciętnego czytelnika znajduje się w sytuacji szczególnej. Ów przeciętny odbiorca, a zwłaszcza młody człowiek, ma zwyczajne problemy i kłopoty z literaturą piękną, jej miejscem w życiu. I pozostaje jeszcze kwestia traktowania tej literatury w szkole, w której odbiór utworów Słowackiego jest schematyczny, powierzchowny i mechanicznie powielany na co dzień. W swoim artykule Kryda snuje rozważania na temat propozycji programowych, sposobów interpretowania twórczości poety w

³¹⁴ B. Kryda, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”. Rocznik 1979, nr 1.

³¹⁵ M. Ingot, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980” [w:] „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku”, pod redakcją M. Inglota, Wrocław 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

³¹⁶ Henryk Gradkowski, „Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku”, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004.

³¹⁷ Recenzję tej książki można przeczytać w artykule Stanisława Bortnowskiego, „O szkolnym czytaniu Słowackiego” w „Zeszytach Szkolnych” 2006, nr 1, s. 164.

³¹⁸ B. Kryda, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”, 1979, nr 1, s. 25.

podręcznikach szkolnych i poradnikach metodycznych. W drugiej części przedstawia wypowiedzi uczniów, którzy odpowiedzieli na ankietę dotyczącą twórczości Słowackiego.

W omawianej propozycji programowej z 1974 roku pojawia się „Kordian” i dwa wybrane utwory liryczne. W klasach ogólnokształcących znalazły się też fragmenty „Beniowskiego”, które usunięto ostatecznie z programu klas sprofilowanych. Autorka przedstawiła także sytuację w szkole podstawowej, gdzie uczniowie poznawali trzy fragmenty liryków i scenę z „Balladyny” (W chacie Wdowy). Jeśli chodzi o biografię poety, program szkoły licealnej zalecał tylko jej elementy w związku z twórczością poety. W tymże programie nauczyciel mógł znaleźć wskazówki ukierunkowujące lekturę. Miał zwracać uwagę na patriotyzm poety, idee postępowe, elementy krytyki narodowo-społecznej w jego twórczości, wartości artystyczne utworów. I takie założenie, zdaniem Krydy, było powodem odczytywania w pierwszym rzędzie ideologii utworu i oddzielania treści od formy.

W dalszej części artykułu autorka omawia układ i zawartość podręcznika „Literatura polska okresu romantyzmu” autorstwa Stanisława Jerschiny, Zdzisława Libery, Eugeniusza Sawrymowicza.³¹⁹ Podręcznik ten zawiera więcej propozycji niż przewidywał program i obejmuje informacje o wszystkich ważniejszych utworach poety. Znajdziemy w nim także interpretacje tekstów, ze szczególnym uwzględnieniem „Kordiana”. Jednak, jak zauważa Kryda, uczniowie otrzymują dokładne wyjaśnienia w związku z tą lekturą, co ma im oszczędzić problemów z jego interpretacją, a co w efekcie daje model tradycyjnego kształcenia historyczno-literackiego, przedstawiającego tylko formalną warstwę kultury czytelniczej, na którą składa się wiedza o faktach z biografii, tytuły utworów i ogólne sformułowania. Autorka zauważa, że w tym systemie kształcenia nie oczekiwano na oceny własne uczniów. Mieli oni zaakceptować to, co już zostało odkryte, ocenione i zinterpretowane. Nie było miejsca na autentyczne przeżycia ucznia, bowiem nie sugerował tego ani program, ani podręcznik.

W dalszej kolejności Kryda omawia podręcznik metodyczny dla studentów „Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej”. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Władysława Szyszkowskiego i Zdzisława Libery (Warszawa 1968). Jak zauważa autorka, książka ta przedstawia ten sam model, jakim

³¹⁹ Analizę tego podręcznika zawiera rozdział II.

charakteryzuje się podręcznik, a więc są tam charakterystyka epoki, informacje o życiu i twórczości pisarzy, syntezy końcowe, a autorzy wysuwają na plan pierwszy problem ideologii wyrażonej w dziele literackim (treść, temat, ideę utworu) i tę metodę analizy stosują na przykład zarówno do „Popiołu i diamentu” Andrzejewskiego, jak i do „Konrada Wallenroda” czy „Kordiana”. Autorka podkreśla, że o ile teoria literatury została przedstawiona w taki sposób, aby była pomocna w rozumieniu lektury, to już o sferze historyczno-literackiej tego powiedzieć się nie da. Kryda cytuje tekst z podręcznika, informujący, że celem zabiegów dydaktycznych powinno być wyrobienie przekonania, że każdy utwór związany jest z prądami literackimi epoki. W każdym utworze możemy odnaleźć pewne cechy tych prądów. Takie traktowanie utworów literackich, jak słusznie zauważa Kryda, nie pozostawia już czasu na to, aby uczeń mógł indywidualnie spojrzeć na tekst i odkryć go na nowo, bez wcześniejszego narzucania młodemu odbiorcy interpretacji historyczno-literackiej. Autorka zauważa, że literatura omawiana w szkole przestała być środkiem oddziaływania ideowo-estetycznego.

W poradnikach z lat sześćdziesiątych sytuacja przedstawia się podobnie. Nieco inny obraz prezentuje książka „Literatura polska w szkole średniej” S. Burkota z 1975 roku, bowiem w niej, jak pisze Kryda, *„odnajdujemy aktualne tendencje dydaktyczne i interpretacyjne dzieła literackiego, wyrażające się w zaleceniu badania poprzez sięganie w głąb jego struktury, poprzez refleksje nad właściwościami języka, wszystkich odmienności jego ukształtowania i wynikających stąd układów polisemantycznych”*.³²⁰

Dalsza część artykułu poświęcona jest omówieniu ankiety.³²¹ Autorka ubolewa nad tym, że prace uczniów nie pozostały anonimowe, że traktowane były jako forma sprawdzenia wiedzy. Większość respondentów napisała wypracowanie na temat: co wiem o Słowackim. A niektórzy, jak podkreśla Kryda, byli zdziwieni, że ktoś ich w ogóle pyta o ich własny sąd i w tej sytuacji w ogóle odmawiali wykonania polecenia, gdyż jak, twierdzili, nie są kompetentni i nie umieją wartościować. Ankieta dla klas trzecich miała zbadać wiedzę uczniów, która pozostała po roku nauki, bez wcześniejszego powtarzania. Okazało się, że całe klasy bez względu na

³²⁰ B. Kryda, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”, 1979, nr 1, s. 29.

³²¹ Omówienie przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych na temat odbioru Słowackiego we współczesnej szkole znajduje się w artykule mojego autorstwa zatytułowanym „Słowacki? A kto to taki? – głos w dyskusji na temat przyszłości lektur obowiązkowych na lekcjach języka polskiego” „Język Polski w Liceum” 20005/2006, nr 3, s. 48.

geograficzne położenie³²² po prostu wymieniali tytuły, cechy romantyzmu. Przedstawiały problemowo-ideową charakterystykę dzieł ściągniętą wprost z podręcznika. Autorka wysuwa więc wniosek, że przyczyna takiego stanu rzeczy „*musi mieć swoje korzenie w najgłębszych fundamentach szkolnej polonistyki*”.³²³

W większości wypowiedzi uczniów można było odczytać mechaniczny, bierny odbiór utworów Słowackiego. Bardzo mało zaś było prac, w których uczniowie wykazali się próbą własnej interpretacji. W utworach Słowackiego uczniowie szukają przede wszystkim wzruszeń. Jednak z analizy ankiet wynika, że owych wzruszeń nie odnajdują. Ze wszystkich utworów Słowackiego największą popularnością cieszą się liryki, dlatego że są po prostu krótkie, proste i zrozumiałe. Trudno jednak mówić o stosunku uczniów do całokształtu poezji Słowackiego, bowiem program obejmuje znajomość tylko dwóch wierszy. Akceptowane są też listy do matki w kontekście biografii. Wśród innych tekstów, aprobowanych przez młodzież, Kryda wymienia także „*Ojca zadżumionych*”, ale, jak zauważa, nie pojawia się „*Testament mój*”. Autorki nie dziwi też fakt nieobecności liryki mistycznej, gdyż uczniowie nie są do jej odbioru przygotowani.

Drugą wartością poszukiwaną przez uczniów, według Krydy, jest „*model etyczny*”. Młodzież szuka w poezji drogowskazu czy też odpowiedzi na dręczące ją pytania. Natomiast patriotyzm jako wartość wychowawcza dociera tylko do niewielkiej grupy zainteresowanych; uznają, że jest to tematyka mało aktualna, gdyż nie ma obecnie problemu walki narodowowyzwoleńczej. Wśród wypowiedzi, na ogół powielających schematy książkowe, można było wychwycić i te, które reprezentowały własne poglądy uczniów i samodzielne interpretacje, ale była ich znaczna mniejszość.

Kryda słusznie uważa, że wpływ na odpowiedzi uczniów musiał mieć sposób interpretacji przyjęty przez nauczyciela. Z analizy ankiet wynika, że patriotyzm, jak pisze Kryda, można „*zohydzić i zamienić w udrękę, a można, na tym samym materiale literackim ukazać jego złożoność i wewnętrzne napięcie, wcale nieobce współczesnemu człowiekowi*”.³²⁴ I właśnie tę wartość poezji Słowackiego dostrzegają ci uczniowie, którym ułatwiono jej zauważenie. Natomiast wyniki badań

³²² B. Kryda przeprowadziła badania wśród młodzieży trzecich klas liceów ogólnokształcących-10 klas szkół warszawskich, 15 z liceów prowincjonalnych, w dużym rozrzucie geograficznym. Autorka zebrała także wypowiedzi uczniów zasadniczej szkoły zawodowej i kilku klas ósmych szkół podstawowych- w Warszawie i na prowincji.

³²³ Tamże, s. 30.

³²⁴ Tamże, s. 34.

potwierdzają także zupełną niewrażliwość na walory sztuki poetyckiej. Uczniowie często utożsamiają podmiot liryczny z autorem, a poezję z utworami literackimi. Nie wymieniają też propozycji do programu w zakresie twórczości Słowackiego. Posiadają czasem teoretyczną wiedzę o środkach artystycznych i formie językowej. Znalazła się też garstka uczniów, którzy jednak wybierali te same wartości, które przez większość były odrzucane. Wybierają je, jak zauważa Kryda, dlatego że rozumieją ich funkcję i sens i głównie dzięki temu, że na swej drodze napotkali mądrego nauczyciela - pośrednika. To uczniowie z tej właśnie grupy widzieli konieczność znajomości takich utworów, jak „Beniowski” czy „Anelli”.

W podsumowaniu wyników ankiety autorka pisze, że zasadniczym stylem, w jakim się odbywa w szkole czytanie literatury, jest styl mimetyczny. Dzieło traktowane jest jako źródło informacji o dawnej kulturze i historii. Natomiast styl instrumentalny, traktujący dzieło jako środek edukacji moralnej napotyka na duże przeszkody. Ankieta sprawdziła także trzeci styl odbioru szkolnego, styl ekspresyjny. I tu pojawił się wyraźny konflikt między metodą prezentacji literatury pięknej, jako wykładnika przeżyć poety, a potrzebami młodych czytelników, którzy poszukują przede wszystkim okazji do własnych przeżyć i wzruszeń.

Autorka artykułu za najbardziej interesujące uznała te wypowiedzi, z których wynikało, że dzieło literackie *„jest wyzwaniem do wysiłku odczytania i zrozumienia przekazu - a w efekcie do pogłębionej własnej refleksji czytelnika, jednoczącej w sobie przeżycie o charakterze intelektualnym, moralnym i estetycznym”*.³²⁵

Mieczysław Inglot w artykule „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980”³²⁶ pisze, że w roku 1810 obok analizy tekstów literackich wprowadzono do szkół kurs historii literatury polskiej i od tego momentu, w zależności od okresu, zaczęto doceniać różne dzieła. Autor, powołując się na pracę Janiny Kwaśniakowej „Dramaty Juliusza Słowackiego w szkole polskiej w latach 1877-1918”, zauważa, iż pierwsze utwory dramatyczne Słowackiego pojawiły się w szkole galicyjskiej w latach osiemdziesiątych XIX wieku. Były to „Balladyna”, „Lilla Weneda” i „Maria Stuart”. „Kordian” natomiast był utworem funkcjonującym w nieoficjalnych kołach

³²⁵ B. Kryda, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”, 1979, nr 1, s. 3.7

³²⁶ M. Inglot, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980” [w:] „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku”, pod redakcją M. Ingłota, Wrocław 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

młodzieżowych. Ale już wtedy zaczęły się pojawiać pierwsze głosy krytyki zwracające uwagę na brak tekstów Słowackiego, na przykład w „Wypisach polskich dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych” autorstwa S. Tarnowskiego i J. Wójcika (Lwów 1890) przy jednoczesnym dużym wyborze tekstów Mickiewicza. Sytuacja ulegała zmianie w okresie rocznic urodzin i śmierci Słowackiego.

W „Instrukcji programowej” wydanej w roku 1905 w Galicji za obowiązkowe uznano następujące dramaty: „Lillę Wenedę”, „Balladynę” i fragment „Kordiana”. Następnie w latach 1906-1914 kanon ten poszerzono o „Kordiana” w całości i „Księdza Marka”. W kolejnych latach trzy pierwsze dramaty funkcjonowały dalej, ale raz jako lektury obowiązkowe, drugim razem jako uzupełniające. Na przykład, w programie gimnazjum państwowego z 1922 roku „Kordian” i „Lilla Weneda” umieszczone były jako lektury obowiązkowe, „Balladynę” wpisano na listę lektur uzupełniających, w 1931 roku na liście lektur obowiązkowych znalazła się tylko „Lilla Weneda”, natomiast „Kordian” i „Balladyna” - na uzupełniającej. W takim zestawie lektury te pojawiły się także w programie szkoły średniej po drugiej wojnie światowej, w „Programie nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej” (Warszawa 1949). Od 1964 roku „Kordian” wysunął się na czoło utworów dramatycznych Słowackiego czytanych w szkołach. W lekturze nadobowiązkowej z kolei pojawił się „Fantazy”. W następnych latach w programach szkolnych zmieniały się tytuły dramatów w zestawie lektur uzupełniających. W 1971 w programie nauczania liceum ogólnokształcącego wprowadzono do wyboru „Balladynę” lub „Fantazego”. W projekcie programu dziesięcioletki znalazła się „Balladyna”(we fragmentach) a także „Fantazy” i fragment „Księdza Marka”. „Kordian” cały czas był lekturą obowiązkową. Aż cztery dramaty do wyboru w lekturach nadobowiązkowych znalazły się w „Instrukcji programowej dla liceum i technikum. Język polski” (Warszawa 1981). Były to „Balladyna”, „Lilla Weneda”, „Fantazy” i „Sen srebrny Salomei”. „Kordian” niezmiennie pozostawał dramatem obowiązkowym. Z kolei w programie z 1985 roku poza „Kordianem” na liście lektur uzupełniających znalazły się „Balladyna”, „Lilla Weneda”, „Sen srebrny Salomei” i „Fantazy”.³²⁷

Ingłot zauważa, iż podczas stuletniej obecności dramatów Słowackiego w kanonie lektur w szkole średniej, największą uwagę zwracano na „Kordiana”,

³²⁷ Szczegółowo o obecności tekstów Słowackiego w programach piszę w rozdziale I.

„Balladyne” i „Lillę Wenedę”. W mniejszym stopniu natomiast - na „Marię Stuart”, „Księdza Marka”, „Fantazego” i „Sen srebrny Salomei”.

W tymże artykule autor omawia też krótko podręczniki, ze szczególnym zwróceniem uwagi na „Kordiana”.

W „Zarysie dziejów literatury polskiej i języka polskiego” autorstwa Janusza Kleinera i Aleksandra Brucknera z 1939 roku „Kordian”, jak zauważa Inglot, został przedstawiony w dwóch perspektywach. Z jednej strony jako rzecz o psychice bohatera i jego dojrzewaniu do czynu. A tak przedstawiony bohater miał „*być zarazem projekcją biografii poety*”.³²⁸ Z drugiej strony dramat miał być wynikiem rywalizacji z Mickiewiczowskimi „Dziadami”.

Z kolei w podręczniku Teofila Wojeńskiego w drugim tomie „Historii literatury polskiej” (Warszawa 1946) „Kordian” zaliczany był do dramatów psychologicznych i biograficznych zarazem. Tytułowy bohater miał uosabiać samego Słowackiego.

Kazimierz Wyka w podręczniku „Historii literatury polskiej dla klasy X” (Warszawa 1952) przedstawił „Kordiana” jako dramat poświęcony analizie walki narodowowyzwoleńczej. Nie było to jednak całkowicie nowe spojrzenie na ten utwór, gdyż już dużo wcześniej taki punkt widzenia prezentowali „*galicyjscy sympatycy <zasadniczej idei> <Kordiana> i poszukiwacze <duży narodowej> w dwudziestoleciu*”.³²⁹ Nowością Wyki była teza o „Kordianie” jako szlacheckim rewolucjonście. Inaczej też spojrzał on na problem niezgody między Słowackim a Mickiewiczem. Stwierdził, że „*obaj poeci stali na tych samych pozycjach ideowych postępowego romantyzmu*”³³⁰, natomiast zdecydowanie przeciwstawił im Zygmunta Krasińskiego.

Stanisław Jerchina, Zdzisław Libera i Eugeniusz Sawrymowicz, autorzy podręczników „Historia literatury polskiej okresu romantyzmu dla klasy X” (Warszawa 1962) i „Literatura polska okresu romantyzmu. Podręcznik dla klasy II LO oraz techników i liceów zawodowych” (Warszawa 1968), podtrzymali tezy Wyki. Jednocześnie wrócili do wątku o autobiograficznych pierwiastkach dramatu i psychologicznych walorach postaci tytułowego bohatera.

³²⁸ Tamże, s. 104.

³²⁹ Tamże, s. 104.

³³⁰ Tamże, s. 104.

Natomiast twórcy podręcznika „Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średniej” (Warszawa 1978) - Eugeniusz Sawrymowicz, Stanisław Makowski i Zdzisław Libera, obok rozważań monograficznych, zaprezentowali poglądy różnych badaczy na temat „Kordiana” i polemikę z tezami na temat interpretacji.

W 1989 roku ukazał się podręcznik autorstwa Stanisława Makowskiego pod tytułem „Romantyzm”. Analiza „Kordiana” zaproponowana przez Makowskiego, powiązana została ze współczesnymi poecie paryskimi widowiskami scenicznymi. Autor zwrócił też uwagę na przemiany bohatera i polemikę z Mickiewiczem.

W podsumowaniu rozważań Inglot podkreśla, że wśród dramatów Słowackiego, czytanych w szkole, na pierwsze miejsce wysuwał się „Kordian”. O jego popularności zadecydowały jednak przede wszystkim względy pozaliterackie. W okresie zaborów utwór ten stanowił swoistego rodzaju scenariusz zachowań patriotycznych. Tegoż samego oczekiwali od utworu czytelnicy w czasie drugiej wojny światowej i okresie stalinowskim. Poza tym Inglot zauważa, iż „Kordian” był utworem o dojrzewaniu młodego bohatera, a to stwarzało szansę identyfikacji młodzieży z prezentowanymi przez tekst wzorcami osobowymi. Wreszcie „Kordian” był dość często dramatem grywanym w teatrach, ale *„rozwój audiowizualnych form prezentacji tekstów literackich, w szczególności zaś dramatów, wpłynął na kształt tekstów programujących nauczanie literatury w sposób połowiczny”*.³³¹

Śledząc opracowania metodyczne, łatwo spostrzec, że propozycji omówienia utworów Mickiewicza jest znacznie więcej. Jedną z przyczyn jest zapewne fakt, że zdecydowanie więcej utworów autora „Pana Tadeusza” zalecanych było przez programy.

W dalszej części pracy przedstawię koncepcje omówienia utworów Słowackiego w szkole zaproponowane przez różne wydawnictwa metodyczne.

2. Analiza opracowań metodycznych utworów Słowackiego

Wobec faktu, o którym już wspomniał Inglot, że wśród dramatów Słowackiego czytanych w szkole na pierwsze miejsce wysuwał się „Kordian”, rozpocznę omawianie propozycji metodycznych odnoszących się do tego dramatu.

³³¹ Tamże, s. 114.

Kazimierz Wyka w „Polonistyce” z roku 1949 w dziale artykuły i rozprawy proponuje „Próbie nowej interpretacji <Kordiana>”³³².

Najpierw zapoznaje czytelników z recepcją dramatu. Przytacza słowa członka Centralizacji Towarzystwa Demokratycznego Leona Zienkowicza z 1860 roku, który stwierdził, że „*Słowacki stał się i jest dzisiaj jednym z najulubieńszych poetów młodego pokolenia polskiego*”³³³. Dalej Wyka pisze, że rolę tę zawdzięcza „Kordian” temu, że wśród kilkunastu dramatów Słowackiego, zajmuje on jednak miejsce wyjątkowe, które pozwala go łączyć w jeden szereg z „Dziadami” drezdeńskimi i „Nieboską Komedią”. „Kordian” ma przewagę lokalizacyjną, bowiem wydarzenia rozgrywają się w Warszawie, a więc w centrum poczyną rewolucyjnych.

Kiedy zatem dramat ten pojawił się w szkole? Otóż do 1900 roku nie był zamieszczany w wypisach szkolnych galicyjskich w ani jednym wyjątku³³⁴ ani nie był zalecany jako lektura. W omówieniach szkolnych twórczości poety interpretowany był „Kordian” przez Stanisława Tarnowskiego, według którego miał to być dramat, gdzie poeta „*chciał stworzyć ideał bohatera, człowieka czynu, zbawcy, a stworzył poetycznego i szlachetnego, ale rozmarzonego, nerwowego, słabego romantyka, bajronistę*”³³⁵.

Około 1900 roku dramat ten znalazł się w spisie lektury obowiązkowej gimnazjów galicyjskich, później pojawił się w odrodzonej Polsce. W II dziesięcioleciu międzywojennym został przesunięty w ramy lektury zalecanej.

W 1924 roku na warszawskim zjeździe polonistów Stanisław Adamczewski postulował usunięcie „szczudłowego Kordiana” proponując na jego miejsce „Samuela Zborowskiego” i „Genezis z ducha”. Była więc to, jak pisze Wyka, zamiana młodopolskiego Słowackiego – rewolucjonisty za plecy Słowackiego – mistyka.

Wśród licznych inscenizacji amatorskich w stulecie zgonu poety (1909) najczęściej grywaną sceną była ta, która rozbudzała wyobraźnię ugrupowań czerwonych w latach 1861/62, a mianowicie zebranie spiskowców w podziemiach Katedry św. Jana.

³³² Kazimierz Wyka, „Próba nowej interpretacji <Kordiana>”, „Polonistyka” 1949, nr 3.

³³³ Tamże, s. 2.

³³⁴ ST, Tarnowski i F. Próchniaki, „Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych” cz.II, Lwów, 1891.

³³⁵ Tamże, s.3.

W dalszej części artykułu Wyka omawia pracę Józefa Spytkowskiego „O zasadniczej idei <Kordiana>”. Przytacza i komentuje tezy autora. Zatrzymajmy się więc na chwilę na tych rozważaniach. Po pierwsze Spytkowski uważa, że mają rację badacze, którzy w psychice Kordiana i konstrukcji dramatu dostrzegają kształt jednolity. Racji nie mają ci, którzy widzą w nim utwór polemiczny wymierzony przeciwko Mickiewiczowi. Szczególnie przeciwko „Dziadom”. Dalej Spytkowski twierdzi, że Pierwszą Osobą Prologu nie jest Mickiewicz, jak wszyscy sądzą, ale jest to „*alegoryczna synteza dziejów Kordiana*”³³⁶, ponieważ tytułowy bohater to poeta rzucony pomiędzy wypadki, nad którymi nie zapanował. Dramat jest poematem o roli poety, o skuteczności poezji wodzowskiej, tyrtejskiej, takiej właśnie, jaką alegorycznie wyraża Pierwsza Osoba Prologu, jednak „*skuteczność tę kwestionuje Osoba Druga zapowiedzią, że dramatem o Kordianie rozprzędzie na nici zapal poety*”³³⁷. Zatem tak pojmowany „Kordian” nie jest odpowiedzią na „Dziady”, które, jak dodaje Spytkowski, dopomogły Słowackiemu w zrodzeniu się jego własnej idei. Idei, która była równoległa do idei „Dziadów”. Jest natomiast „Kordian” repliką na „Konrada Wallenroda” wywołaną klęską powstania na skutek wiary w poezję wieszczą proponowaną przez Mickiewicza w tym poemacie. Świadczy to więc o krytycznym stosunku Słowackiego wobec takiej funkcji poezji. Spytkowski uważa, że problematykę ideową „Kordiana” należy przenieść z płaszczyzny antagonizmów na teren programów poetyckich i emigracyjnych. Autor twierdzi także, że w dramacie tym zostało wyrażone stanowisko ideologiczne przejawiające się w tym, że w „Kordianie” odnajdujemy radykalne hasła, apoteozowanie wszechwładztwa ludu i oskarżenie rządzącej szlachty za niepowodzenie powstania. Natomiast w dalszej twórczości Słowackiego należałoby widzieć początek republikańskich ideałów poety. Dalej Spytkowski dowodzi, że „Kordian” nie jest prostym dramatem do skomentowania. Pojawia się bowiem sporo sprzeczności w postępowaniu i charakterze tytułowego bohatera.

Wyka stwierdza, że najbardziej przekonująca jest teza o związkach „Kordiana” z „Konradem Wallenrodem”, a także teza mówiąca o istotnym charakterze protestu społecznego zawartego w dramacie. Píše też Wyka, że Spytkowski zbyt wiele miejsca poświęcił na zbadanie problemu, czy Prolog da się objaśnić już w obrębie istniejącego tekstu, czy też dopiero hipotetycznej trylogii.

³³⁶ Tamże, s. 23.

³³⁷ Tamże, s. 4.

Spytkowski twierdzi także, że informacja o istnieniu całej trylogii jest tylko fikcją, a podtytuł miał na celu stworzenie pozoru, że to dopiero początek wielkiego dzieła. Jednak, zdaniem Wyki, istnieją dwa dalsze ogniwa „Kordiana”, którymi są „Lilla Weneda” jako ogniwo drugie o powstaniu i „Anhelli” jako ogniwo trzecie o przemienionym Kordianie wśród emigracyjnego swaru. Z taką hipotezą spotykamy się także u Kleinera, choć na pewno nie można z całą pewnością potwierdzić związku między tymi utworami. Natomiast Wyka uważa, że dalsze części „Kordiana” mogły istnieć, choćby w wyraźnej koncepcji „Kordian” – „Lilla Weneda” – „Anhelli”. Dodaje jednak, że Prolog odnosi się tylko do „Kordiana”. Píše dalej, że druga teza Spytkowskiego, która jest rozwinięciem uwagi Kleinera, że Prolog *„przeniósł walkę na teren dla Słowackiego jedynie odpowiedni, na teren poezji – i zwalczał mickiewiczowskie pojęcie wieszczą narodowego”* nie budzi zastrzeżeń³³⁸.

Słowacki czytał „Konrada Wallenroda” przed powstaniem i, jak pisze Wyka, zupełnie nie rozumiał jego treści politycznej. Wynikało to z faktu, że poeta studiował w Wilnie w latach, kiedy patriotyczne związki młodzieży już praktycznie nie funkcjonowały. Będąc w Warszawie, także nie uczestniczył w życiu politycznym. Trudno zatem było mu zrozumieć utwory podobne w tonie do „Konrada Wallenroda”. Kordian przedstawiony jest jako bohater nie mający rodziny i przyjaciół. Jednak samotnik – poeta o romantycznej biografii przystępuje do działania politycznego. Wyka zauważa, że jest to sytuacja skomplikowana, bowiem składa się na nią zarówno fikcyjny czas akcji dramatu (ostatnie lata przedpowstaniowe), jak i realny czas napisania dramatu (1833). W związku z powyższym oba te fakty muszą być brane pod uwagę przy interpretacji utworu.

Autor zwraca uwagę na jeszcze jeden fakt, mianowicie na to, że „Kordiana” pisał człowiek, który nie uczestniczył w opisanych wydarzeniach. Stąd też w utworze pojawia się wiele sprzeczności. Dalej Wyka snuje rozważania na temat odpowiedzialności za klęskę powstania. Zadaje pytanie, kto ponosi tę odpowiedzialność, czy jest to poezja zagrzewająca do walki, rewolucyjna i wieszczą? Przytacza odpowiedź Spytkowskiego, który uważa, że odpowiedzialna jest głównie poezja. Wyka jednak z tym poglądem polemizuje. Píše, że Kordian – poeta nie dlatego przegrał, że zagrzewał i wzywał do walki. Przegrał z innego powodu, którym

³³⁸ Tamże, s. 10.

był brak realnych sił społecznych i narodowych, które on byłby zdolny poruszyć i, na planie dalszym, z braków jego własnej psychiki.

Czemu więc miała służyć konstrukcja losu Kordiana – poety? Miała wskazać co w przeddzień powstania, w warunkach ówczesnego apelu do sił rewolucyjnych, zdolny był zdziałać odcięty od ludu romantyczny poeta rewolucyjny, do jak wąskiego kręgu docierał jego apel.

Wyka przestrzega także przed wrywkową interpretacją wierszy. Spojrzeć należy na całość dramatu i fakty polityczno – rewolucyjne powiązać z postępowaniem Kordiana.

Pisząc ten dramat, Słowacki trafił w sedno, pisze autor, po czym udowadnia dlaczego. Otóż umieścił akcję w Warszawie, co powoduje, że nie zerwiemy podobieństw do III części „Dziadów”. Kleiner ujmuje to w następujący sposób: zamiast procesu filareckiego studentów wileńskich jest spisek będący uwerturą powstania belwederczyków. Zamiast Nowosilcowa mamy cara i wielkiego księcia Konstantego. Wyka uważa, że Kordian poniósł porażkę na linii rewolucji pałacowej i na linii indywidualnego zamachu. Zastanawia się też, dlaczego „Kordian” brzmi jako utwór pełen radykalnego protestu. Otóż oskarżenia Kordiana w centralnej scenie spiskowej padają ze stanowiska samotnika, ale oskarżają tych samych przywódców powstania, których piętnował cały radykalny odłam emigracji. Jednocześnie podkreśla, że Słowacki jest jedynym poetą, który głośno te potępienia wygłasza. Wyka zarzuca też Spytkowskiemu, że zawiesza on ideologię „Kordiana” w próżni i ten fakt uważa za największą lukę w jego studium. Lukę, która zdaniem Wyki, wywołana była zaufaniem do metodologii idealistycznej.

Na koniec badacz dowodzi, że nie poezję potępił Słowacki w dramacie, ale poddany krytycznej analizie został zespół okoliczności historyczno – społecznych, niezdolnych z jej hasła uczynić prawdy. Dla Słowackiego, po przegranym powstaniu listopadowym, poezja narodowa zamiast budzić krytycyzm i szukać winnych usypiała naród misją mesjanistyczną, a taka poezja była dla niego nie do zaakceptowania.

Wyka zauważa, że książka Spytkowskiego³³⁹ jest cenną i godną uwagi lekturą. Przeczytać i przemyśleć powinien ją każdy polonista.

Konspekt lekcji języka polskiego poświęconej omówieniu „Kordiana” przedstawił Zdzisław Libera³⁴⁰. Za cel lekcji autor uznał zrozumienie dramatu

³³⁹ Józef Spytkowski, „O zasadniczej idei <Kordiana>” *Polska Akademia Umiejętności, Z życia literatury, Prace Komisji Historii Literatury Polskiej, nr 2, Kraków, 1948.*

Słowackiego jako utworu romantycznego, a dokładna znajomość „Kordiana” miała pozwolić na poznanie przez uczniów stanowiska Słowackiego wobec problemów narodowych i jego stosunku do powstania listopadowego.

Libera zaproponował, aby do omówienia tego dramatu przystąpić wtedy, kiedy młodzież zapozna się już z życiem i twórczością Słowackiego. Zakładał także, że uczniowie znają już „Godzinę myśli” w całości lub we fragmentach. Proponował także, aby równocześnie z „Kordianem” uczniowie czytali powieść Leona Kruczkowskiego „Kordian i cham”.

Omawiając „Przygotowanie”, należało wyjaśnić fantastyczny charakter sceny, zwrócić uwagę na Lelewela i Chłopickiego. Natomiast w Prologu - podkreślić symboliczne znaczenie postaci, nie wdając się jednak w dokładne ich znaczenie ze względu na różnorodność interpretacji. Psychologicznej analizy młodzieńca uczniowie dokonywali po przeczytaniu z aktu I „modlitwy Kordiana” i rozmowy z Grzegorzem.

Z kolei portretu Kordiana poszukującego idei z zewnątrz poszukiwali w akcie II, w scenach z Anglii, w Watykanie, a także w monologu na górze Mont Blanc. Podczas dokładnej analizy monologu, zwracali uwagę na ideę „Polska Winkelriedem Narodów”. Po wyjaśnieniu poszczególnych scen autor zaleca syntetyczne ujęcie całości, które może być poprzedzone charakterystyką Kordiana. W dalszej części Libera w skrócie omawia całego „Kordiana”. Dowodzi między innymi tego, że jest to dramat romantyczny, dla którego zasady ogłosił Wiktor Hugo w przedmowie do „Cromwella”. Jednocześnie autor przestrzega przed wulgaryzacją i mechanicznym wiązaniem poetyckiego tekstu z życiem, wychodząc z leninowskiego założenia teorii odbicia w sztuce. Stwierdza, że jest to utwór, który wyraża nastroje charakterystyczne dla epoki, w której powstał. Nie jest to utwór postulujący i otwierający perspektywy przyszłości narodowej.

Na koniec Libera proponuje dokonać zestawienia „Kordiana” z powieścią Kruczkowskiego. Na omówienie dramatu autor zalecał od trzech do pięciu godzin lekcyjnych. Uczniowie sami sporządzali notatki. Proponował, aby tematyka prac pisemnych dotyczyła, między innymi analizy porównawczej „Kordiana” i „Kordiana i chama”.

³⁴⁰ Zdzisław Libera, „Konspekt lekcji języka polskiego poświęconej omówieniu <Kordiana> J. Słowackiego” „Polonistyka” 1949, nr 5.

W „Polonistyce” z 1958 roku³⁴¹ w dziale „Artykuły i rozprawy” odnajdujemy tekst Jana Nepomucena Millera „Jednostka i lud w <Dziadach> i <Kordianie>”.

Autor podaje „Kordiana” jako uderzający przykład rysów kolektywistycznych romantyzmu i oddziaływania społeczeństwa na jednostkę.

Przypomina, że w krytyce funkcjonują dwa odmienne ujęcia idei „Kordiana”. Koncepcja starsza³⁴² traktuje dramat jako utwór, w którym Słowacki chciał czującemu Konradowi przeciwstawić działającego Kordiana. Jednak owe działania podjęte przez tytułowego bohatera nie powiodły się, więc wszystko kończy się niepowodzeniem. Stwierdza więc Miller, że na podstawie tych argumentów, można rzec, że Słowackiemu „Kordian” się nie udał. Taka interpretacja nie wnosi niczego do zrozumienia utworu, a raczej wprowadza chaos.

Z kolei drugie ujęcie, nowsze³⁴³, zwraca uwagę na bezsilność Kordiana wynikającą z choroby czasu i jego bezskutecznych usiłowań. Wynika więc z tego, że tytułowy bohater nie był człowiekiem czynu, ale wcale nim miał nie być.

Pozytywy dostrzeżono w tym, że „Kordian” jest poniekąd zapowiedzią „Anhellego” i przeczuciem roli geniuszu poetyckiego w zdobywaniu prawdy żywotnej dla narodu.

Ujemną stroną drugiej interpretacji jest to, że nie tłumaczy chorób wieku, bezsilności i bezwładu Kordiana. Odtworzył Słowacki po prostu atmosferę duchową swoich czasów.

Jednak Miller zauważa, że pierwsza koncepcja nie jest tak całkowicie bez sensu, jeśli weźmie się pod uwagę obecność walki wewnętrznej samego poety, ambitne uproszczenia i świadomość siły bohatera. Faktem bezspornym pozostaje jedynie to, że Kordian nie zasługuje na miano bohatera, w tradycyjnym tego słowa znaczeniu

Autor stawia pytania o przyczynę bezsilności bohatera i przyczynę „*powszechnego schorzenia woli*”³⁴⁴. Uważa, że odpowiedź jest ukryta w dramacie. Otóż Słowacki przedstawił klęskę osamotnienia i tragedię człowieka nie mogącego znaleźć łączności ze społeczeństwem. Jego bezsilność wynika z braku punktu oparcia poza sobą. Tytułowy bohater zdaje sobie sprawę z klęski osamotnienia. Miller pisze,

³⁴¹ Jan Nepomucen Miller, „Jednostka i lud w <Dziadach> i <Kordianie>”, „Polonistyka 1958, nr 1.

³⁴² Koncepcja reprezentowana przez Tarnowskiego i Tretiaka.

³⁴³ Koncepcja reprezentowana przez J. Ujejskiego.

³⁴⁴ Tamże, s. 5.

że „Kordian ma kolektywistyczną świadomość, że prawdy bytu, że idei żywota nie wykrzesasz z siebie, lecz zrodzić się ona może tylko z ustosunkowania się człowieka do bytu, że trzeba <z tworów ją wyczytać ziemi>. Ten staw, myślący obrazem odbijającego się nim nieba, jest najlepszą ilustracją stanu duszy ludzkiej, której życie aktywne wyraża się nie tylko w promieniowaniu na zewnątrz, lecz i w odbijaniu w sobie, wchłanianiu wrażeń zewnętrznych.”³⁴⁵

Kordian nie może się więc zrealizować, gdyż na przeszkodzie stoi jego indywidualizm. Rozpadają się zawarte przyjaźnie i miłości. Znalezienie punktu oparcia poza sobą jest niemożliwe z powodu śmierci przyjaciela i oschłości Laury.

Największy wpływ na Kordiana wywrze Grzegorz. Pod wpływem jego opowiadania Kordian przedstawia wizję własnego czynu – walki z przesadami. Jednakże bohater nie spełni tych zamierzeń.

Klucz do psychiki Kordiana znajduje się, zdaniem autora artykułu, w scenie „Spisku koronacyjnego”. Miller uważa, że Kordian wzywając spiskowców do zabójstwa cara, ma na myśli siebie, jako wykonawcę zamachu. Rodzi się więc pytanie, w jakim celu zwracał się do spiskowców i jaką oni mieli odegrać rolę. Jest to sprawa zagadkowa.

Miller zadaje także pytanie o to, co czuł Kordian, kiedy z jednej strony widział zapał współtowarzyszy, a z drugiej, po wtargnięciu szpiega, otoczyła go grupa ludzi niechętnych spiskowi.

Dalej autor dowodzi, że Kordianowi nie chodziło o współuczestnictwo, ale o współwinowajców. Zatem ma być tytułowy bohater indywidualnym zamachowcem, ale wykonawcą zbiorowego czynu.

Kordian ma w sobie siłę, gdy czuje za sobą poparcie gromady patriotów. Słabnie, gdy przestaje być reprezentantem zbiorowego gniewu i buntu.

Konkludując, Miller pisze, że bezsiła indywidualizmu romantycznego wpływa z zerwania związku między wolą zbiorową i wolą jednostki. Jednocześnie ten brak oparcia ze strony zbiorowości jest tragedią samego Słowackiego, który nie mógł rozwijać się wewnętrznie z powodu złośliwej krytyki i obojętności.

Z kolei Jerzy Kram³⁴⁶ twierdzi, że żaden utwór z naszej wielkiej klasyki, nie budzi tyle nieporozumień interpretacyjnych, co „Kordian”. Proponuje, aby przed rozpoczęciem omawiania dramatu, przedstawić uczniom ówczesne opinie o tym

³⁴⁵ Tamże, s.6.

³⁴⁶ Jerzy Kram, „O <Kordianie> - dyskusyjnie”, *Język Polski w Szkole Średniej* 1968, nr 3.

utworze. W artykule autor przytacza trzy wypowiedzi, a mianowicie: Niemcewicza, Zaleskiego i Goszczyńskiego. Po zapoznaniu uczniów z tymi opiniami proponuje, aby zastanowili się, do jakich wniosków i refleksji prowadzi analiza utworu przeprowadzona przez dzisiejszego czytelnika. Dalsze rozważania Krama nie są analizą czy monografią, a jedynie głosem w dyskusji na temat „Kordiana”.

Na jakie więc problemy należy zwrócić uczniom uwagę? Otóż autor stwierdza, że to dramat będący głosem wielkiej dyskusji na temat powstania i jego klęski, ale także na temat sposobów prowadzących do wolności. Poruszał też ten utwór temat poezji i jej aktualnych funkcji.

Dalej Kram pisze, że podczas analizy „Przygotowania” uczniowie mogą przekonać się, że jest to utwór polemiczny z utworem opozycyjnym. Przestrzega też przed podawaniem nieprawdziwej informacji dotyczącej genezy powstania tegoż dramatu. Chodzi mianowicie o informację, iż utwór powstał z powodu zniesławienia ojczyzna Słowackiego, Augusta Becu, przez Mickiewicza w „Dziadach”.

Podczas analizy autor proponuje zwrócić uwagę na zastosowanie przez poetę nowatorskiej kompozycji, jak to nazywa Kram, kompozycji szopki politycznej. Uwagze uczniów nie powinna ująć także pointa obrazu, której tematem jest pytanie o dalsze losy narodu. Poleca, aby w modlitwie Archaniola uczniowie wyszukali tezę wyjściową Słowackiego, która brzmi: „Spraw, by krwi więcej niżli łez wylali...”, a następnie tezę tę zanotowali w zeszycie, gdyż odnajdą ją także w innych utworach poety. Kram podaje także tezę opozycyjną, tezę, która pada w okresie depresji po klęsce i oczekiwania na cud. Tylko droga walki prowadzi do wolności. Tu jednak autor zastanawia się, do jakiej walki i jak prowadzonej.

Nazwę „Prolog”, zdaniem autora, należy potraktować jako umowną. Zastanawia się Kram, czy Pierwsza Osoba Prologu powinna być utożsamiana z Mickiewiczem? Uważa, że nie, gdyż *„chodzi tu raczej o cały zespół koncepcji i postaw, z którymi Słowacki podejmuje polemikę, ale które – przynajmniej kilka z nich – nie tylko z twórcą „Dziadów” kojarzyć należy”*³⁴⁷.

Druga Osoba Prologu nie sprawia już trudności, gdyż jest to tekst bezpośrednio skierowany do Mickiewicza. Kram podpowiada nauczycielom, aby zwrócili uwagę uczniów na fakt polemizowania Słowackiego z określoną ideologią, ale nie z człowiekiem. Sam poeta składa Mickiewiczowi hołd.

³⁴⁷ Tamże, s. 34.

Bezpośrednio do dramatu nawiązuje Trzecia Osoba, zapowiadając bohaterów i demaskatorską ideę.

W dalszej części artykułu autor stawia, jak sam podkreśla, śmiałą tezę, a mianowicie: „<Kordian> sam w sobie jest trylogią i to trylogią złożoną z trzech dramatów o spoistej i wypointowanej kompozycji, mało, każdy z tych członów posiada własną, różną od pozostałych i niezwykle funkcjonalną kompozycję”³⁴⁸.

Przy omawianiu aktu I, autor proponuje, aby uczniowie sami przedstawili swój sąd na temat Kordiana, ich rówieśnika, ale proponuje także stworzenie swoistego mostu łączącego dawny dramat bezideowości ze współczesnymi pytaniami nastolatków o sens życia.³⁴⁹

Z kolei akt II jest kontynuacją perypetii bohatera zmierzających do kolejnej pointy. Autor określa ją jako zwycięską pointę dramatu poszukiwań wzniosłości i sensu swego istnienia.

Uważa, że monolog na szczycie Mont Blanc nie nastęrcza trudności interpretacyjnych. Zwraca także uwagę, aby w toku analizy, ukazać uczniom kompozycję posiadającą najstarsze tradycje, choć stosowaną głównie w epice, a mianowicie kompozycję wędrówki bohatera. Wiąże się to także z następną lekturą, w której ten motyw został wykorzystany, a mianowicie w „Nie – Boskiej komedii”.

Rozpatrując monolog na Mont Blanc pod kątem treści ideowej, autor artykułu stwierdza, że Słowacki określa w nim ideę opozycyjną, która koresponduje z tezą zawartą w modlitwie Archanioła z „Przygotowania”. Kram zalicza tę partię tekstu do trudnego dla uczniów, bowiem zawiera on aluzje, które należy wyjaśnić, a ponadto uczniowie muszą także przeprowadzić konfrontację z Improwizacją Konrada, przy czym, autor zaznacza, że analiza ta winna doprowadzić do jednoznacznych wniosków. Otóż idea winkelriedowska jest ideą czynu zbrojnego opartego o podstawowe masy narodu, a nie ideą ofiary.

Znalezienie więc idei nadaje sens życiu. Tytułowy bohater po odkryciu owej idei z rozdartego i hamletyzującego młodzieńca przemienia się w działacza politycznego. Autor przytacza analogię z „Dziadów”: „Umarł Gustaw – narodził się Konrad”³⁵⁰.

³⁴⁸ Tamże, s. 34.

³⁴⁹ Podobną lekcję proponuje Maria Olszewska w artykule „<Drzewo życia> Kordiana”, „Polonistyka” 2001, nr 2.

³⁵⁰ Tamże, s. 35.

Zwraca też Kram uwagę nauczycieli na sformułowanie idei – hasła: „Polska Winkelriedem narodów!”. Uważa, że jest to ideowa, polemiczna aluzja, także poprzez składnię, do idei „Polska Chrystusem narodów!”.

W dalszej części rozważań autor poświęca uwagę ulicznym scenom warszawskim, które pełnią rolę ekspozycji dramatu działania. Chodzi mu zwłaszcza o Śpiew Nieznajomego. Przypomina inscenizacje, w których reżyser obsadzał rolę Nieznajomego aktorem, który grał Kordiana. W związku z tym zastanawia się autor nad kwestią wytłumaczenia faktu, że Kordian najpierw na szczycie woła „Ludy zawołam! Obudzę! (...) Ludy! Winkelried ożył!”, ale potem na Placu Zamkowym słyhać „Pijcie wino! Idźcie spać!”. Kto więc wypowiada te kwestie? Czy jest to wyznawca idei winkelriedowskiej, czy też przedstawiciel konspiracji oderwanej od mas narodu? Kram uważa, że rozstrzygnięcie tego problemu jest bardzo ważne, aby w ogóle uczniowie mogli zrozumieć utwór i jego programowe treści polityczne.

Snuje więc następujące rozważania: „Kordian” był głosem w dyskusji na temat przyszłych dróg Polski, a dyskusja ta najpełniej rozwija się w „Scenie w podziemiach”. Zwraca uwagę na konfigurację postaci na scenie: Prezes + Ksiądz – Kordian + Spiskowcy, która później przybiera inny kształt: Prezes + Ksiądz + Spiskowcy – Kordian. Konfiguracja ta podkreśla układ sił i tendencji w dyskusji politycznej, a także jej polemiczny, konfliktowy charakter i przebieg.

Kram zauważa, że przemówienia Kordiana zawierają przemyślany układ racji i, aby uczeń dobrze je zinterpretował, musi je dokładnie wydobyć z tekstu. A co jest ich treścią? Słowacki posługuje się określeniem „rząd dusz”, gdyż cały czas trwa polemika z Mickiewiczem. Poeta jednak zwraca się bezpośrednio do tych, których duszami pragnął zawładnąć, by nappełnić je ideą Winkelrieda, Konrad zaś zwracał się o „rząd dusz” do Boga. Autor artykułu sądzi więc, że głęboko przeżywającemu cierpienia narodu Prometeuszowi przeciwstawiony został praktyczny działacz. Bohater ten wie, że zwycięska może być tylko walka ogólnonarodowa.

W scenie spiskowej rozstrzyga się los, ale czyj? Czy tylko wybitnej jednostki? Dla Krama izolacja i osamotnienie Kordiana, działacza, ideologa, który nie znalazł wyznawców i sojuszników, oznacza tragedię idei i tragedię narodu.

Autor podkreśla, iż świadomie użył słowa tragedia, a nie dramat, gdyż znalazł „w utworze Słowackiego nowatorską i śmiałą, potwierdzoną nie raz, niestety, przez historię prawdę, że tragizm polega na niedojrzałości postępowych sił narodu do

ich historycznej roli. Ta historyczna i społeczna koncepcja tragizmu stanowi chyba główne osiągnięcie ideowe autora „Kordiana”³⁵¹.

Na zakończenie autor przypomina, że „Kordian” był, między innymi głosem w dyskusji na temat poezji. Dyskusję tę Słowacki zainicjował już w Prologu, a jej kontynuacja znajduje się w scenie szpitalnej.

Kram uważa także, że podczas analizy „Kordiana” należy zwrócić uwagę uczniów na kompozycję kolejnych członów dramatu, na zastosowanie przez poetę dialogu pozornego w scenach pod sypialną cara i szpitalnej.

Jak podkreśla autor, jest to tylko garść uwag na temat interpretacji tego dramatu, a w przedstawionych propozycjach autor dostrzega „inność” w porównaniu z wieloma istniejącymi już interpretacjami. Jest to bowiem subiektywne spojrzenie autora na pewne problemy i takiego spojrzenia należy także uczyć uczniów.

Ciekawa propozycja metodyczna zamieszczona jest w „Polonistyce” z 1973 roku. W dziale *Kronika* znajdujemy artykuł Stanisława Niewiadomskiego „<Kordian w Zamku> Szkolna wycieczka do Zamku Królewskiego”³⁵².

Autor pisze, że Słowacki cały akt II przeniósł do Warszawy, a kulminacyjny punkt umieścił w podziemiach katedry i w salach zamkowych. Dalej wspomina o otwarciu w latach trzydziestych ubiegłego wieku Zamku i o tym, że każdy polonista chciał skorzystać z okazji i odbyć tam lekcje, dziś tak zwane lekcje muzealne. Z tej możliwości skorzystał i autor, zaprowadził tam także swoich uczniów, aby mogli skonfrontować tekst Słowackiego z rzeczywistością.

Jakie spostrzeżenia zanotowali uczniowie? Otóż okazuje się, że podziemia katedry były zbyt małe, aby mogły pomieścić 155 spiskowców, którzy mieli wysłuchać przemówienia Kordiana. Zauważyli także, że Kordian szedł inaczej niż dziś zwiedza się Zamek³⁵³, zaczynał od przeciwnej strony. Autor w dalszej części snuje rozważania na ten właśnie temat.

Dlaczego napisałam, że to ciekawa propozycja? Bowiem taka wycieczka pozwala autentycznie przeżyć wydarzenia opisane w dramacie, namacalnie przekonać się o istnieniu rzeczy przedstawionych w utworze. Dziś Zamek Królewski stoi

³⁵¹ Tamże, s.37.

³⁵² Stanisław Niewiadomski, „<Kordian w Zamku> Szkolna wycieczka do Zamku Królewskiego”, „Polonistyka” 1973, nr 2.

³⁵³ Zwiedzanie Zamku Królewskiego w okresie międzywojennym można było zacząć od Sali Mirowskiej. Stąd przez Pokój Oficerski przechodziło się do Sali Canaletta. Skręciwszy w lewo, przekraczało się próg dawnej Sali Audiencyjnej. Udostępniono wtedy ogółem 25 sal. Z wewnętrznego dziedzińca zamkowego wchodziło się na pierwsze piętro nowymi marmurowymi schodami.

otworem dla wszystkich, więc nic nie stoi na przeszkodzie, aby takie właśnie lekcje, które „*pozwolą uczniom przeżyć podobne wzruszenia przy odszukiwaniu autentycznych śladów zmyślnego dramatu wielkiego poety*” przeprowadzać właśnie tam. Nauczyciele spoza Warszawy powinni zaplanować w harmonogramach wycieczek i taką propozycję.

Paweł Bagiński³⁵⁴ snuje natomiast rozważania na temat bohaterów literackich. Wśród nich znalazł się także Kordian. Postać pełna sprzeczności. Z jednej strony pełno w nim niepokojów, porywów, nieśmiałości i wątpliwości, a jednocześnie rzuca się do walki za ojczyznę. Doświadcza w swoim życiu wiele zła. Widzi przekupstwo bankierów londyńskich, wie, że bezinteresowna miłość nie istnieje, że świat polityki papieskiej jest okrutny, bowiem skazuje Polskę na zatracenie.

Autor podkreśla także, że wiele jest w Kordianie megalomanii i przesadnej pewności siebie, zarozumiałości.

Jednak pomimo takiej złożoności cech bohatera, autor uważa, że nauczyciele powinni zachęcać młodzież do swobodnych wypowiedzi i samodzielnych sądów zawierających ocenę bohatera. Bagiński sądzi, że wśród uczniów będą zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy Kordiana.

Zwraca też uwagę na to, że nie należy zapominać o tym, że Kordian był poetą i całe jego życie było „*nasycone poetyckością i poetyckim spojrzeniem na świat*”.³⁵⁵

Na koniec Bagiński radzi nauczycielom, aby tak pokierowali rozmową o bohaterze, aby pomimo klęski i bezskuteczności jego działań, uczniowie zauważyli niezwykłość tej postaci i jej romantyczną postawę, bowiem „*Kordian, jak wszyscy bohaterowie romantyczni, jest tragiczny. Napiętnowany niemożnością czynu, ponoszący tej niemożności pełne konsekwencje. Los jego jest smutny*”³⁵⁶.

Wy tłumaczenie fragmentu „Kordiana” aktu II, w. 290 – 299 podaje Mieczysław Inglot.³⁵⁷ Na wstępie przypomina okoliczności powstania dramatu, a następnie umiejscawia fragment. Przypomina także o zasadniczej cesze emigracyjnych dramatów polskich lat trzydziestych, którą było wysunięcie na plan pierwszy romantycznego bohatera, który cierpiał za miliony, przeżywał tragizm

³⁵⁴ Paweł Bagiński, „Rozmowy o bohaterach literackich”, „Polonistyka” 1978, nr 5.

³⁵⁵ Tamże, s. 33.

³⁵⁶ Tamże, s. 33.

³⁵⁷ Mieczysław Inglot, „Polska Winkelriedem narodów...Eksplikacja fragmentu <Kordiana> J. Słowackiego”, „Język Polski w Szkole Średniej 1990/91, zeszyt 4.

historii i zmierzał do samookreślenia wobec konieczności dziejowych. Taki jest więc i tytułowy bohater dramatu Słowackiego - Kordian. Jest młodzieńcem należącym do epoki postnapoleońskiej, dorastającym w Królestwie Polskim. Jest też romantycznym poetą, który szuka w książkach i w życiu idei, które zdolne byłyby go wyrwać z marazmu. Idee te odnajduje dzięki naukom Grzegorza, ale zostają one zniszczone przez nieszczęśliwą miłość, przez którą Kordian chciał popełnić samobójstwo. Po nieudanej próbie rozpoczyna wędrówkę po Europie.

Podróż ta przynosi wreszcie Kordianowi natchnienie. Zdobywa najwyższy szczyt Europy i na nim wygłasza monolog. Nawiązuje w nim do różnych filozoficznych idei, ale odrzuca je. Inglot zauważa, że Słowacki zmienność nastrojów bohatera oddaje poprzez zróżnicowany dobór wersów. Sam zaś monolog jest politycznym manifestem, głoszącym, że Polska jest Winkelriedem narodów. W imię tej idei Kordian zacznie działać, ale działanie to okaże się nieskuteczne.

Z kolei monolog Kordiana zamykający akt II, dzieli się na trzy krótkie części. Podział ten związany jest z dynamiczną przemianą w przestrzeni teatralnej. Pierwsza część fragmentu rozgrywa się na szczycie Mont Blanc. Tu bohater wypowiada ideę, pod znakiem której będzie działać w III akcie. Składa się na nią osiem wersów. W drugiej części pojawia się Chmura. Autor pisze, że jej głos w wersie dziewiątym przedstawia przebieg podróży, a także sugeruje niesprecyzowany cel. Oznajmia także o przybyciu bohatera do Polski, w której rozgrywa się część trzecia i ponownie do głosu dochodzi Kordian.

Następnie autor omawia szczegóły fragmentu. Zwraca uwagę, że omawiany cytat „Nie – myśli wielkiej trzeba z ziemi lub błękitu” oddzielony jest graficzną wypustką. Wskazuje to na dłuższą przerwę w monologu, czego odpowiednikiem jest milczenie, bardzo istotne w konstrukcji dramatycznej ekspresji.

Przeczenie pojawiające się na początku wersu, zdaniem autora, oznacza przekreślenie dotychczasowych poszukiwań i wątpliwości. Inglot przypomina, że w całym monologu znajdowało się bardzo dużo zdań pytających. Natomiast we fragmencie kończącym akt II na dziewięć wersów, aż pięć jest wykrzyknikowych. Monolog ma charakter wypowiedzi filozoficznej.

W następnych wersach Kordian przeciwstawia myśli inną władzę poznawczą, którą jest uczucie. Jednak bohater dochodzi do wniosku, że jest to zabieg bezowocny. Porzuca zamiar odebrania sobie życia i wraca do poszukiwania idei. Swemu natchnieniu chciałby nadać boską rangę.

Pisząc o przestrzeni, badacz zauważa, że monolog Kordiana rozgrywa się w przestrzeni wertykalnej. Bohater czuje się wywyższony. Jest bliżej nieba i Boga i oczekuje na objawienie, ale jednocześnie patrzy w dół, gdyż „*tym gestem akcentuje rozległość horyzontów poznawczych, osiągalnych na wyżynach. A zarazem swoją wzniosłą samotność, oderwanie się od tłumu i zgiełku świata.*”³⁵⁸

Ingłot podkreśla, że Słowacki dystansuje się od swojego bohatera, gdyż chodziło mu przede wszystkim o literackość przeżyć Kordiana.

Tytułowy bohater buduje porównanie między wizją czynu Winkelrieda a losem Polski. Zwraca się w imieniu Polski do ludów Europy. W słowach „Ludy! Winkieried ożył!/ Polska Winkelriedem narodów!/ Poświęci się, choć padnie, jak dawniej! Jak nieraz!”³⁵⁹ zawarta jest idea Kordiana. Idea ta składa się z fragmentu, który nawiązuje do motywu przedmurza oraz z mesjanistycznej interpretacji legendy o Winkelriedzie. Autor dokładnie omawia obie kwestie.

Przypomina więc, że idea przedmurza była integralnym składnikiem rozważań nad misją dziejową narodu polskiego. Powstała w czasie walk z najeźdźcami ze Wschodu. Odżyła po wybuchu powstania listopadowego. Wokół tej idei zarysowały się dwie tendencje. Pierwsza charakteryzowała się przekonaniem, że Polacy są reprezentantami haseł liberalnych, druga natomiast łączyła ideę przedmurza z koniecznością ofiary, poświęcenia i męczeństwa.

Druga tendencja dominowała wśród przedstawicieli rządzących, co znalazło wyraz, między innymi, w „Manifeście grudniowym”, w którym jest informacja o możliwości klęski, a jej sens ma polegać na poświęceniu się za innych.

Zatem już na początku powstania zakładano możliwość klęski, pocieszeniem miało być przedstawienie Polski w roli ofiary. Dlatego później, już na emigracji, kiedy dokonano obrachunku po powstaniu, zarzucani przywódcom, że od początku wątpili w zwycięstwo. Krytykę tę podzielał także Słowacki.

Zatem idea „Polska Winkelriedem narodów” była w opinii poety ideą zgubną, ale, jak podkreśla Ingłt, „*historycznie reprezentacyjną dla przekonań wielu Polaków, biorących udział w powstaniu przeciw caratowi*”³⁶⁰.

W dalszej części Ingłot przypomina, że Kordian przedstawiony jest przez Słowackiego jako poeta i odbiera świat poprzez literaturę. Niestety, powoduje to, że

³⁵⁸ Tamże, s. 6.

³⁵⁹ Tamże, s. 7.

³⁶⁰ Tamże, s. 8.

rzeczywistość jest mistyfikacją. Sam bohater przyznaje, że jest zamknięty w kryształowej kuli, ale jest to świadectwo ograniczenia horyzontów myślowych. Bohater jednak tak nie uważa. Przekonany jest, że ta kula unosi go ku niebu.

Badacz uważa zatem, że zachowanie Kordiana przy końcu tego aktu jest stylizacją literacką. Kordian siada na chmurę i przybywa do Polski z posłaniem dla narodu. Bohater wstępuje do szkoły podchorążych, bierze udział w konspiracyjnym zebraniu. Zgromadzonym wyjaśnia znaczenie słowa Winkelried, interpretując legendę dowódcy Szwajcarów w tonacji heroicznej i podkreślając skuteczność jego działania. Prezes jednak przypomina o mesjanistycznej interpretacji. Zwraca uwagę, że Polacy nigdy nie splamili się krwią swoich władców, zapomina jednak o tym, że car koronował się na króla polskiego, ale używając korony carskiej poprzez co zerwał z polską tradycją. Spiskowcy podzielają jednak poglądy Prezesa i w efekcie Kordian postanawia dokonać zamachu samotnie. Co powoduje niemożność wykonania tego czynu? Otóż jest to mesjanistyczna idea. Bohater pada zemdlony na progu sypialni cara, gdyż jest wyczerpany wyrzutami sumienia.

Autor podkreśla, że *„Słowacki w genialny sposób pokazuje aktywną (w tym wypadku: hamującą) rolę świadomości narodowej w działaniach politycznych.”*³⁶¹

W podsumowaniu Inglot nawiązuje do badań nad „Kordianem”. Przypomina, iż badacze stawiali znak równości między postacią bohatera dramatu a postawą Słowackiego. Autor jednak twierdzi, że dramat ten powstał jako antyteza do „Dziadów” części III, w których to Mickiewicz utożsamiał się z postawą Konrada. Uznawał także konstruktywną rolę mesjanistycznych idei księdza Piotra.

Słowacki poddał mesjanizm krytyce i wprowadził postać Pierwszej Osoby Prologu. Natomiast Kordian, którego wyobraźnia zniewolona była przez literaturę, tworzył ideę tylko pozornie heroiczną, bowiem w efekcie doprowadzającą do klęski. Zdaniem autora, jest ona odzwierciedleniem stanu świadomości ówczesnych Polaków.

Omawiany fragment jest zatem bogaty znaczeniowo, gdyż tworzy podsumowanie rozterek bohatera, a także *„owocuje hasłem o uniwersalnej historiozoficznej, ogólnoeuropejskiej wymowie”*³⁶².

³⁶¹ *Tamże*, s. 9.

³⁶² *Tamże*, s. 10.

W „Warsztatach Polonistycznych” w dziale *Interpretacje* zamieszczony został artykuł Ingłota „Czas i przestrzeń w <Kordianie>”³⁶³.

Autor przypomina wydarzenia rozgrywające się w historycznym czasie. Akt I rozgrywa się po 1820 roku, kiedy Polacy stracili już całkiem nadzieję związane z ustanowieniem Królestwa Polskiego, natomiast rządy W. Ks. Konstantego zapowiedziały ograniczenia konstytucyjnych praw przyznanych temu państwu. Słucha więc Kordian opowieści Grzegorza o napoleońskiej epopei i wyraża niewiarę w możliwość odrodzenia się idei niepodległości.

Ponadto, jak pisze Ingłot, Kordiana spotyka nieszczęśliwa miłość i traci wiarę w sens życia. Wtedy to opuszcza kraj. Jest rok 1828. Data ta zamieszczona została przez samego poetę. Pod koniec aktu II Kordian postanawia wrócić do kraju.

Tytułowy bohater wstępuje do szkoły podchorążych i, jak zauważa autor, bieg wydarzeń ulega przyspieszeniu. Oto bohater w maju 1829 roku bierze udział w spisku przygotowującym zamach na życie Mikołaja I, który przybył do Warszawy, aby koronować się na króla Polski. Zdaniem autora jest to najważniejsze wydarzenie w dramacie, czego świadectwem jest tytuł „Część pierwsza trylogii. Spisek koronacyjny”.

Opisane wyżej wydarzenia są odzwierciedleniem faktów historycznych, przede wszystkim zaś nocy pokoronacyjnej z 24 na 25 maja. W dramacie Prezes skłania młodych do rezygnacji z planów, jednak Kordian decyduje się na samotne działanie, co doprowadza go do klęski.

Wydarzenia te odzwierciedlają przedlistopadowy układ sił, a także pokazują, że źródłem klęski powstania listopadowego była polityka starszych wiekiem przywódców. To głównie on zaprzepaścili szansę zwycięstwa.

Jak zauważa Ingłot, najważniejsze dla biegu akcji właściwej wydarzenia dzieją się w przedakcji. W Przygotowaniu pojawiają się pierwsze refleksje na temat czasoprzestrzeni, które wypowiada Szatan, głoszący poglądy zgodne z oświeceniowym materializmem. Jest też istotą z czasu mitycznego. On to tworzy postacie sędziwych przywódców, którzy odciągnęli młodzież od czynu.

Jest w „Kordianie” także czas sakralny. Są to głównie odwołania do Biblii, a w mniejszym stopniu do wydarzeń ludowych. Autor podaje między innymi przykład spadającego z nieba deszczu szatanów, który polewa ziemię, aby wyrosły na

³⁶³ Mieczysław Ingłot, „Czas i przestrzeń w <Kordianie>”, „Warsztaty Polonistyczne”, 1993, nr 1.

niej ponownie edeńskie drzewa pokusy. Z kolei w Śpiewie Nieznajomego czas sakralny pełni rolę prorocstwa. Czasem jednak pojawia się sacrum rodem z wierzeń ludowych, kiedy to Szatan zaczyna swój obrządek pod znakiem nowiu, który wyznaczał czas działania.

Zdaniem Inglota, świat przedstawiony w pierwszej części, to świat w tragiczny sposób skazany na panowanie zła. Oto Polacy chcą się wybić na niepodległość, a to wiązało się z konspiracją, która z kolei zakładała zemstę na wrogu. Nie jest to jednak uczucie chrześcijańskie. Tym samym, jak pisze badacz, Szatan ma prawo traktować walkę Polaków o niepodległość jako analogię do własnego buntu przeciw Bogu.

Zajęcie czasu historycznego przez czas sakralny widoczne jest w szatańskiej interpretacji biegu dziejów, która narzuca Kordianowi przekonanie o determinizmie historycznym. Przykładem na to ma być upadek Napoleona. Pisząc o przestrzeni, autor przypomina, że akcja „Kordiana” rozgrywa się na trzech płaszczyznach: w niebie, na ziemi i w piekle. Zatem obok przestrzeni realnej, jest także przestrzeń nadrealna, kształtowana według wyobrażeń biblijnych.

Inglot rozpoczyna omawianie od przestrzeni realnej. Większość scen dramatu rozgrywa się w geograficznej, konkretnej przestrzeni. Autor zwraca uwagę na sceny otwarte, plenerowe, intymne i ogrodowe, ale też szeroko otwarte takie, jak sceny uroczystości koronacyjnych, gdzie bohaterem był lud.

W dramacie są także sceny kameralne. Scena w pałacu watykańskim, willi włoskiej, w Zamku Królewskim czy w szpitalu wariatów. Z kolei sceny tak zwane „niebiańskie” rozgrywają się, na przykład na górze Mont Blanc. Są też sceny „podziemne”, jak scena spiskowa.

Akcja toczy się też w wielu krajach, jest to Anglia, Watykan, Włochy i Francja, choć przede wszystkim w Polsce, na wsi i w Warszawie.

Natomiast przestrzeń sakralną wyznacza miejsce sabatów czarownic, którym jest Łysa Góra. Miejsce to jednak współlistnieje na tle przywołanych przez Szatana obrazów rajskiego drzewa i „babilońskiej ludów wieży”. Reasumując, autor stwierdza, że przenikanie się tych przestrzeni potęguje tragizm dramatu.

W dalszej części artykułu rozważa Inglot temat przestrzeni jako aluzji literackiej. Omawia scenę ogrodową, scenę na Mont Blanc, a także teoriopoznawczą problematykę dramatu. Zatrzymajmy się na chwilę przy ostatniej kwestii. Inglot

przypomina, że wielu badaczy stawiało znak równości między Kordianem a postawą Słowackiego, który jednak unaocznia teoriopoznawcze kłopoty tytułowego bohatera. Píše dalej, iż Kordian należy do drugiego pokolenia romantyków, których kształtowała lektura „książek zbójceckich”, które to, zdaniem Słowackiego, mają duży udział w procesie mistyfikacji zachodzącym w świadomości Kordiana.

Jest też w dramacie zagadka. Otóż czytelnik wie, że Przygotowanie zaczyna się 31 grudnia 1799 roku, a nie roku 1800, kończącego wiek osiemnasty i fakt ten został ukryty przed szatanami. Nie wiadomo jednak dlaczego.³⁶⁴

W zakończeniu autor przywołuje szkolne interpretacje „Kordiana”, w których pojawiła się skłonność do traktowania postaci tytułowego bohatera jako porte parole autora. Wpłynęło to na mylne uznanie idei „Polska Winkelriedem narodów” za zgodną ze światopoglądem Słowackiego.

W związku z tym zwrócenie uwagi na zabieg posługiwania się przestrzenią jako aluzją literacką pozwala podkreślić dystans między autorem a bohaterem. Proponuje Inglot zadanie sprawdzające dla uczniów, które by brzmiało: *„Zanalizuj dialog Kordiana z Dozorcą w James Parku. Co jest w nim aluzją do ostatniego spotkania bohatera z Laurą, a co zapowiada dialog bohatera z Doktorem w scenie 6 aktu III?”*³⁶⁵

Teatralne czytanie Słowackiego proponuje Jan Andrzej Fręś³⁶⁶, który zauważa, że dorobek artystyczny polskiego romantyzmu zawsze stanowił poważną część edukacji szkolnej, a praktycy nauczania gimnazjalnego traktują tę epokę z wyjątkową starannością.

W programach nauczania epoki romantyzmu wprowadzono szeroko pojętą problematykę dramatu. To stwarzało okazję do tego, by szkolna interpretacja tego rodzaju literackiego uwzględniała nie tylko kontekst literacki, ale także tło teatralne.

Jak zauważa autor opracowania, teatralne odczytywanie tekstu dramatycznego nie pojawia się często w podręcznikach szkolnych, gdyż ich autorami są przede wszystkim historycy literatury. A jak wykazują badania przeprowadzone przez Fręsia, uczniowie klasy drugiej liceum nie umieją wskazać istotnych różnic między epiką a dramatem.

³⁶⁴ *Może Słowacki wliczał rok 1800 do wieku XIX?*

³⁶⁵ *Tamże*, s. 33.

³⁶⁶ Jan Andrzej Fręś, „Teatralne czytanie Słowackiego” (na przykładzie „Kordiana”), „Polonistyka” 1996, nr 2.

Autor proponuje rozpocząć omawianie teatralnego kontekstu dramatu od jego autorskiej wizji scenicznej w klasie, a dopiero później zaleca zajęcie się teatralną realizacją konkretnego dramatu, który obejrzą uczniowie w teatrze. Proponuje także następujące pytania w związku z omawianym tekstem: co działo się na scenach tamtej epoki? Jakie były doświadczenia teatralne autora dramatu? Co sądził o oglądanych przez siebie spektaklach? Czy autor był praktycznie (choćby towarzysko) związany z jakąś określoną sceną lub zespołem aktorskim?

Autor uważa, że wyżej postawione pytania, mają fundamentalne znaczenie w odniesieniu do twórczości dramatycznej polskich romantyków. Przede wszystkim wyjaśniają kwestię „niesceniczości” „Kordiana” oraz przyczynę jego nieobecności przez długi czas na scenach polskich, co wytłumaczyć można jedynie, zdaniem autora, cenzurą polityczną.

Do teatralnego czytania dramatu romantycznego proponuje Fręś właśnie „Kordiana”. Informuje o pierwszych scenicznych kontaktach Słowackiego w Wilnie i w Warszawie, które jednak nie wywarły większego wrażenia na poecie. Wrażenie na autorze „Balladyny” wywarł dopiero teatr paryski. Tu bowiem zetknął się Słowacki po raz pierwszy ze sceną arenową, która mogła pomieścić, na przykład tłumy ludzi czy jeźdźców konnych. Swobodnie także operowano światłem i efektami pirotechnicznymi. Bohaterowie mogli także „fruwać” dzięki wyposażeniu nadsceny w sznurownię i flugi. Istniała także możliwość wykonania trójwymiarowej sceny. Wszystkie te możliwości zrobiły ogromne wrażenie na poecie, a ulubionym teatrem stała się scena Paryża: Porte –Saint- Martin.

Słowacki zdawał dokładne relacje z oglądanych tu widowisk w listach kierowanych do matki. Z jednej strony wyrażał zachwyt nad wizualną stroną sztuk, z drugiej jednak patrzył krytycznie na scenariusze, które jego zdaniem, wyrażały pustkę myślową.

Jednakże, jak podkreśla autor, pomimo tych krytycznych uwag, to ten właśnie teatr „ukierunkował wyobraźnię twórczą i stał się źródłem autorskiej wizji scenicznej dramatów Słowackiego”³⁶⁷.

W dalszej części artykułu Fręś omawia wizję sceniczną „Kordiana” napisanego już pod wpływem paryskich doświadczeń. Dla zobrazowania autorskiej wizji scenicznej, autor przytacza kilka cytatów z „Kordiana”. Następnie dowodzi, że

³⁶⁷ Tamże, s. 13.

rozegranie tych scen wymaga określonych warunków technicznych, którymi, według autora są: *„znaczne rozmiary, umożliwiające jednocześnie ruch postaci pieszych i konnych oraz trójwymiarowe elementy scenografii, zabudowanie środkowej części pola gry bryłami o dużych rozmiarach, niemożliwe bez posiadania praktykabli, malowane horyzonty z zastosowaniem daleko idącej perspektywicznej iluzji, możliwość dowolnego wygaszania i zapalania oświetlenia różnych fragmentów sceny, rozbudowana sznurownia dla „zmian otwartych” dekoracji poszczególnych scen aktu III*.³⁶⁸ Jednak takiego wyposażenia nie miał wtedy żaden polski teatr.

Fręś stwierdza, że Słowacki niektóre obserwacje spektakli Porte – Saint – Martin przeniósł do „Kordiana” prawie bezpośrednio.

Natomiast jedna uwaga inscenizacyjna zamieszczona w didaskaliach spowodowała, że autor zastanawia się nad tym, czy czasem „Kordian” nie jest dramatem wyłącznie do czytania. Chodzi o fragment, w którym Słowacki informuje o „dziesięciu tysiącach szatanów”. Fręś uważa, że uwaga ta może być interpretowana jako element romantycznej wyobraźni twórczej, która w ogóle nie zakładała scenicznej realizacji dzieła. Dalej pisze, że taki pogląd reprezentowało wielu XIX – wiecznych komentatorów dramatu romantycznego. Zaliczali oni do tego gatunku³⁶⁹ „Fausta”, „Dziady” i „Nie – Boską komedię”.

Z kolei autor zauważa, że można założyć, iż owo „dziesięć tysięcy” znaczyło tyle, ile zdoła się pomieścić technicznie aktorów w danym teatrze, aby osiągnąć teatralny efekt widowiskowy.

Rozważa także scenę 5. aktu III, kiedy Kordian, będąc samotny w salach zamkowych, słyszy głos Strachu i Imaginacji. Fręś pisze, że Słowacki pominął w didaskaliach usytuowanie tych postaci w przestrzeni. Zastanawia się więc, czy na scenie nikt poza Kordianem nie jest widoczny. Sugeruje, że nieobecność wizualna tych postaci na scenie jest świadectwem tego, że walka z nimi toczy się tylko w duszy konspiratora. Jednakże przypomina także, że konwencja romantycznego widowiska teatralnego mogła obejmować także fizyczną obecność takich tworów.

Romantyczna wizja sceniczna „Kordiana” to także, jak podkreśla autor, nowatorstwo kompozycji zdarzeń. Podtytuł „Część pierwsza trylogii” od razu sugeruje fragmentaryczność i otwartość kompozycyjną, która widoczna jest także w

³⁶⁸ Tamże, s. 13.

³⁶⁹ Gatunek zwany z niemiecka *lesedrama*, czyli dramata wyłącznie do czytania. Istnieje on w genologii jako gatunek wtórny wobec dramatu „scenicznego”, powstały pod wpływem romantycznego synkretyzmu rodzajowego.

zakończeniu dramatu, dowolnie bowiem można interpretować scenę ewentualnej śmierci Kordiana. Nikogo też nie powinna dziwić, jak dodaje autor, luźna kompozycja aktu II, który nie jest podzielony na sceny, a także zerwanie z klasycystyczną konwencją „trzech jedności”.

Natomiast Fręś uważa, że prawdziwym nowatorstwem w dramacie jest kompozycja sceny 2. aktu III. Jest ona oparta prawie wyłącznie na tworzywach teatralnych. Słowo zostało zredukowane do minimum. Autor podkreśla, że scena ta ma wręcz prekursorcki charakter, pisze, że „o kilka pokoleń wyprzedza eksperymenty i osiągnięcia tzw. Wielkiej Reformy Teatralnej, jaka na przełomie XIX i XX wieku zrewolucjonizowała tradycję dramatu literackiego i dominacji tworzywa słownego w spektaklu teatralnym.”³⁷⁰

Konkludując - autor stwierdza, że dopiero po takim odczytaniu dramatu, można dojść do wniosku, że stworzony przez romantyków nowy gatunek dramatu ma dwa wzajemnie uzupełniające się źródła. Są nimi: rewolucyjna przemiana konwencji literackich (fantastyka, fragmentaryzm, typ bohatera, nastrojowość, dowolne operowanie czasem i przestrzenią itd.) oraz przemiany w konwencji i technice teatralnej, widoczne w praktyce wiodących scen ówczesnego Paryża.³⁷¹

Wnioski te pozwalają na zrozumienie istoty późniejszych dyskusji na temat „sceniczności” lub „niesceniczności” dramatu romantycznego, a także wyjaśniają kwestię opóźnienia prapremier wielkich polskich dramatów romantycznych. Teatr polski musiał do tych inscenizacji „dojrzeć artystycznie i technicznie”³⁷², a tym samym autor obala pogląd, że opóźnienie w wystawieniu „Kordiana” spowodowane było cenzurą polityczną.

Z kolei Leokadia Kaczyńska³⁷³ zaprasza nauczycieli i uczniów do podróży w przeszłość, aby ukazać tradycję teatralną, która jest wartością inspirującą i cenną zarówno dla ludzi sceny, jak i odbiorcy teatralnych zjawisk.

Autorka rozpoczyna od omówienia prapremiery dramatu w reżyserii J. Kotarbińskiego, która odbyła się w Krakowie w 1899 roku z jego inicjatywy. O sukcesie tego przedstawienia zadecydowała świetna rola Michała Tarasiewicza, który wcielił się w tytułową postać.

³⁷⁰ Tamże, s. 14.

³⁷¹ Tamże, s. 14.

³⁷² Tamże, s. 14.

³⁷³ Leokadia Kaczyńska, „Kordian Juliusza Słowackiego – od prapremiery do telewizyjnej inscenizacji Jana Englerta” „Polonistyka” 1997 nr 8.

Sztuka ta eksponowała treści patriotyczne, a Kordian stał się symbolem bohatera walk niepodległościowych.

Natomiast reżyser inscenizacji z 1924 roku, Teofil Trzcński, odczytał „Kordiana” jako „Wesele” doby emigranckiej, czyli ostrą satyrę na pokolenie 1831 roku. Punktem kulminacyjnym spektaklu było opuszczenie w spektaklu prapremierowym sceny koronacji Kordiana, który ukazany był jako ofiara procesu dziejowego.

Najwybitniejszą inscenizacją w dwudziestoleciu międzywojennym była sztuka w reżyserii Leona Schillera wystawiona we Lwowie w 1930 roku i w Warszawie w 1935.

Przedstawienie rozgrywało się na trzypiętrowej scenie symbolizującej piekło, niebo i ziemię. Sam dramat zaś odczytany został jako utwór polityczny i rewolucyjny. Najważniejsza okazała się idea patriotycznego bohaterstwa.

Kaczyńska przypomina, że „Kordian” zniknął na ponad dwadzieścia lat ze scen teatru z powodu zakazu cenzury.

Następna więc inscenizacja tego dramatu odbyła się dopiero w 1956 roku w Teatrze Narodowym. Reżyser spektaklu, Erwin Axer, wyeksponował indywidualnego, a nie zbiorowego bohatera. Przedstawienie to złamało znienawidzone konwencje socrealistycznego teatru. Broniło idei wolności w indywidualnym i narodowym wymiarze. Znakomitą rolę tytułową stworzył Tadeusz Łomnicki.

Inszenizacja w reżyserii Jerzego Grotowskiego z 1962 roku była realizacją wizji reżysera na temat „Kordiana”. Punktem wyjścia uczynił on scenę w szpitalu wariatów. W ujęciu tym zawarł najważniejsze myśli i epizody romantycznej biografii bohatera, który został uznany za archetyp prometejskiej ofiary jednostki. Jest to ofiara tragiczna, gdyż przez nikogo nie była oczekiwana i została odrzucona.

Grotowski nie zainteresował się w „Kordianie” problemem wolności w kategoriach politycznych. Była to opowieść o kondycji człowieka. Reżyser od polityki i historyzmu odszedł w sferę egzystencjalną i kulturową.

Za najstynniejsze przedstawienie „Kordiana” zrealizowane po wojnie uznała Kaczyńska inscenizację w reżyserii Adama Hanuszkiewicza z 1970 roku.

Tytułowy bohater, w drucianych okularach, został przeniesiony w czasy współczesne, współczesne zatem były też rekwizyty. I tak, na przykład Mont Blanc symbolizowała malarska drabina, elektrycznymi latarkami świeciły Strach i

Imaginacja. Kordian w tym przedstawieniu budził niepokój i współczucie. Hanuszkiewicz chciał ukazać los najmłodszego pokolenia współczesnych Polaków, a więc ludzi, którzy lubią jazz, śpiewają piosenki, a także przeżywają rozczarowania miłosne.

Kaczyńska zwraca uwagę na rozbieżność roli Kordiana na dwie postaci. Kwestie uogólniające wypowiadał Hanuszkiewicz, który przejął także rolę Doktora, Szatana i Chmury. Jednak, zdaniem autorki, rozłożenie na dwa głosy roli sprawiło, że bohater został pozbawiony siły dramatycznej.

Reżyser przedstawienia ingerował w strukturę tekstu i wprowadził dalekie od dotychczasowych tradycji obrazy sceniczne. Zabiegi te całkowicie przeinterpretowały postać tytułowego bohatera i wymowę dramatu. Niestety, *„pogoń za efektami i dążenie do powierzchownego współbrzmienia ze współczesnością zagubiła myśl wieloznacznego i noszącego w sobie wiele tajemnic utworu”*³⁷⁴.

Ostania znacząca inscenizacja dramatu odbyła się w 1994 roku. Była emitowana po raz pierwszy w Teatrze Telewizji. Reżyserem tego przedstawienia był Jan Englert, który zasadniczo zmienił strukturę dramatu.

Zdaniem autorki, filmowa obrazowość nie służyła dobrze dziełu Słowackiego. Jednak walorem tej inscenizacji stało się słowo. W rolę Kordiana wcielił się Michał Żebrowski i to dzięki niemu widzowie kontemplowali każdą jego kwestię. Większość wydarzeń w spektaklu zostało zaprezentowanych jako wizje wyobraźni bohatera.

W telewizyjnej inscenizacji Englert nie przedstawił problemów Polski i społeczeństwa, ale indywidualny los bohatera, zatem dramat narodowy stał się dramatem człowieka, a utwór uniwersalną opowieścią o ludzkiej kondycji. Spowodowało to, że kluczem do interpretacji spektaklu stała się bajka „o Janku, co psom szył buty”.

Kordian w wykonaniu Żebrowskiego jest młodym, wrażliwym i inteligentnym bohaterem, pozbawionym egzaltacji. Nie szuka wielkich czynów, ale nie jest pogodzony z rzeczywistością i poszukuje dla siebie autentycznej idei. Jego podstawowymi problemami egzystencjalnymi były polityka, naród i społeczeństwo, najdramatyczniejszym zaś doświadczeniem - historia. Bohater ma świadomość tego,

³⁷⁴ Tamże, s. 496.

że historia i tradycja pomogą mu odnaleźć sens życia i rozwiązać egzystencjalne problemy. Stawia pytania o prawa dziejów i sens życia. Niestety, jak podkreśla autorka, nie może on kształtować historii, gdyż został unieruchomiony w łóżku. Psychologiczną koncepcję postaci upraszcza i odbiera jej tragiczny wymiar pozbawienie bohatera dynamiczności.

„Kordian” Englerta to dramat egzystencjalny, w którym jednak są rozważane relacje między jednostką a narodem, jednostką a społeczeństwem. Komentarzem do telewizyjnej wersji „Kordiana” jest sekwencja finałowa, w której przedstawione zostały dokumentalne kadry filmu przedstawiającego płonący Zamek Królewski w czasie powstania warszawskiego oraz przemówienia Gomułki w 1956 roku na Placu Defilad.

Jak zauważa Kaczyńska, reżyser wydobyl historyczność i uniwersalizm „Kordiana”. Scena finałowa pokazuje, że przeszłość jest wciąż żywa i jest niezniszczalnym składnikiem zbiorowej świadomości. Historię Polski nadal określa się przez paradygmat romantyczny, a tradycja ma wartość wtedy, gdy jest poddawana nieustannym reinterpretacjom i przekształceniom.

Konkludując, autorka stwierdza, że przedstawienie w reżyserii Englerta jest kontrowersyjne, ale *„budząc mieszane uczucia wrywa z marazmu, z utartych torów myślenia, każe szukać argumentów do polemiki i w rezultacie sprawia, że uznana już za przebrzmiałą tradycja romantyczna – staje się żywym składnikiem współczesnego myślenia i odczuwania świata”*³⁷⁵.

W zakończeniu swojego artykułu, Kaczyńska wysnuwa następujące wnioski. Píše, że we wcześniejszych przedstawieniach w centrum zainteresowania była Polska i Polacy. Twórcy tych inscenizacji eksponowali patriotyczne treści utworu. Pojęcie niezależności i wolności wiązali z problemami narodowymi. W samym Słowackim natomiast dostrzegali poetę formułującego nakaz walki wyzwoleniczej.

Z kolei w inscenizacjach współczesnych najistotniejszą sprawą jest interpretacja egzystencjalna. Te przedstawienia wydobywają przede wszystkim uniwersalizm i historiozoficzne treści dramatu. Romantycznej idei walki nadają wymiar ogólnoludzki. Kordian w tych inscenizacjach jest człowiekiem skazanym na

³⁷⁵ Tamże, s. 498.

nieustanne wybory i wątpliwości, jakie niesie ze sobą życie. Takie odczytanie utworu było bliższe doświadczeniom współczesnych odbiorców.

Wpływ na kształt przedstawień miały przede wszystkim osobowości artystyczne oraz światopogląd ich twórców. Jak widać z powyższej analizy, każdy „Kordiana” interpretował na swój sposób.

Zatem teatr może spełniać różne funkcje wobec dzieła literackiego. W przypadku Grotowskiego spektakl okazał się odkrywczy i zaszokował niecodziennym przedstawieniem problemów. Hanuszkiewicz z kolei uprościł dramat i dokonał mistyfikacji w świadomości odbiorców. Natomiast Englert poszedł na pewne kompromisy po to, by dotrzeć do wrażliwości współczesnych widzów i zaprosić ich do rozmowy z „przeszłością”³⁷⁶.

Artykuł Kaczyńskiej może być świetną pomocną dydaktyczną przy zorganizowaniu lekcji poświęconej omówieniu teatralnych wizji „Kordiana”.

Klasa może zostać podzielona na zespoły zadaniowe, z których każdy będzie czytał uwagi na temat konkretnej inscenizacji, a następnie w interesujący sposób zespoły te przedstawiały wyniki swojej pracy i dzieliły się wiedzą.

Myślę, że lekcja taka nie będzie tylko odtwarzaniem treści „Kordiana” i tworzeniem, na przykład charakterystyki tytułowego bohatera, ale przede wszystkim pokaże uczniom, że na przestrzeni czasu różnie interpretowano ten dramat i że nie można bezkrytycznie przyjmować interpretacji tylko jednego autora, gdyż akurat na taką uczeń trafił.

Zajęcia takie można przeprowadzić przed planowanym wyjściem do teatru w celu obejrzenia „Kordiana” bądź już po spektaklu, a następnie tak zaplanować lekcje, aby uczniowie wskazywali podobieństwa i różnice w interpretacji scenicznej dramatu i wyciągali wnioski na temat tego, od czego była ona uzależniona.

Eligiusz Szymanis³⁷⁷ w swoim artykule zajmuje się sporem dotyczącym interpretacji „Kordiana” jako ostrej polemiki z Mickiewiczem. Aby dotrzeć do istoty tego sporu, autor najpierw omawia genezę dramatu i „Dziady” Mickiewicza.

Przypomina więc najpierw Szymanis, że „Kordiana” pisał poeta w dwa lata po zakończeniu powstania listopadowego. Jego uczestnicy, będący na emigracji,

³⁷⁶ Tamże, s. 499.

³⁷⁷ Eligiusz Szymanis, „Między wizją genezyjską a egzystencjalizmem – refleksje o interpretacji <Kordiana> Juliusza Słowackiego”, „Ojczyzna – Poliszczyna” 1997, nr 2.

tracili nadzieję na powrót do kraju. Między emigrantami dochodziło do wzajemnych oskarżeń dotyczących klęski.

Obraz myślenia o tej klęsce dał w swoich utworach Mickiewicz. Były to „Dziady” część III i „Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego”. Dzieła te „zrozpaczonym emigrantom podsuwały możliwość przemienienia militarnej klęski w etyczne i historiozoficzne zwycięstwo”.³⁷⁸

W mesjanistyczne objawienia Mickiewicza, aby Polskę uznać za Chrystusa Narodów wierzono, gdyż była to jedyna szansa na nadanie sensu własnej sytuacji. Píše bowiem autor o sytuacji szlacheckich oficerów, którzy po powstaniu znaleźli się w obcym kraju i musieli stać w kolejkach po darmowe posiłki, a z kolei ludzie zamieszkujący ziemiańskie dwory i salony warszawskie, musieli przenieść się do zakładów opiekuńczych w miastach Europy.

Słowacki jednak z poglądem Mickiewicza się nie zgadzał i właśnie w „Kordianie” zawarł polemikę na ten temat. Oba dzieła, choć w swej strukturze dramatycznej podobne, to jednak inaczej przedstawiają narodowe dzieje i koncepcję człowieka oraz jego miejsce w historii.

W dalszej części autor wspomina o podjęciu przez Słowackiego pracy nad dalszymi częściami dramatu, których nigdy jednak nie napisał, a „Spisek koronacyjny” pozostał dziełem samoistnym, które „tajemniczością niedokończonych wątków i poetyką fragmentu odpowiadało tendencjom epoki i tym mocniej zbliżało się w formule artystycznej do „Dziadów””.³⁷⁹

Różnice pojawiły się w kwestii oceny rzeczywistości historycznej, którą Mickiewicz kreował, a Słowacki oceniał realnie.

Z kolei badacz pokazuje, w jaki sposób „Kordian” odwołuje się do rzeczywistości historycznej.

Otóż w warstwie fabularnej dramat przedstawiał wydarzenia, które były związane z przygotowywanym spiskiem koronacyjnym mającym na celu zabicie cara Mikołaja I. Jednakże, jak podkreśla autor, analizę tych wydarzeń przedstawił poeta w roku 1833, a więc wtedy, kiedy wiedział już o klęsce powstania.

Autor zwraca uwagę na fakt, że car, sięgając po koronę polską, mógł ją tylko „ukraść i skrwawić” (cytat z „Reduty Ordona”). Tymczasem okazuje się, że koronacja ta była odbierana przez współczesnych Słowackiemu jak wydarzenie

³⁷⁸ Tamże, s. 3.

³⁷⁹ Tamże, s. 3.

pozytywne. Po koronacji odbyło się wiele festynów, cała Warszawa się bawiła, a w takiej sytuacji w trudnym położeniu znaleźli się ci, którzy chcieli dokonać zamachu na cara, który w efekcie nie doszedł do skutku.

Zasadniczym elementem sporu z Mickiewiczem była postawa Polaków, której Słowacki nie idealizował. Przyczyn klęski natomiast upatrywał w braku zdecydowania. Nie jest więc Polska Chrystusem Narodów, ale jest Polska Winkelriedem narodów.

Szymanis pisze, że początkowo w tym zestawieniu dopatrywano się podobieństw, ale dalej stwierdza, że właśnie w tych porównaniach zawarta była różnica.

Kim był Winkelried? To szwajcarski bojownik, który w bitwie pod Sempach skierował na siebie uderzenia przeciwników, poświęcił się za innych, ale nie był Bogiem – jak dodaje autor. Jego ofiara nie była wyjątkowa i nie doprowadziła do zmartwychwstania. Zatem przeciwstawił poeta Mickiewiczowskiej sakralizacji narodu swą wizję, w której doceniał ważność narodowych wydarzeń. Była to wizja pozbawiona idealizacji i pozbawiona obietnic.

Autor dodaje, że nieprzypadkowo Słowacki porównał Polskę do Winkelrieda. To on przecież wziął na siebie uderzenia skierowane w innych i poświęcił się. Jednakże dalej podkreśla, że takich bohaterów jest wielu. I w taki sposób też traktuje Słowacki narodowe doświadczenie. Po prostu jako jedno z wielu w łańcuchu dziejów. Zdaniem poety spełnienie dziejowego posłannictwa nie zapowiada nagrody i nie prowadzi do zmartwychwstania.

Pisząc o „chorobie wieku”, przypomina Szymanis o tym, że – według romantyków - bieg dziejów podporządkowany był piekielnym mocom. Ludzie nie decydowali o swoim losie, musiało się wypełnić to, co było zapisane w diabelskim scenariuszu. Ich tragizm polegał na tym, iż wszelkie działania uważali za następstwo swej wolnej woli.

Kordian jest bohaterem, który próbował znaleźć miejsce w rzeczywistości, zaś ewolucja jego postawy „*przynosiła zapis romantycznej próby samookreślenia i przeglądu postaw, występujących w tragicznym pokoleniu bohatera*”³⁸⁰. Natomiast akt samobójczy, zdaniem autora, prowadził do swoistego odrodzenia, które objawiało się podjęciem próby odnalezienia sensu życia.

³⁸⁰ Tamże, s. 5.

Słowacki zgadzał się z Mickiewiczem w tym, że decyzje i działania człowieka mają metafizyczne konsekwencje, a racje moralne znaczą więcej od faktycznych dokonań. Dlatego Kordian był przekonany o sensie poświęcenia, które w systemie genezyjskim przemieniło się w przekonanie, że motorem dla rozwoju świata ewolucji ducha jest każde cierpienie. Kordian zrozumiał to, wypowiadając swój monolog na Mont Blanc. Cierpienie nie wymaga uzasadnienia, a nawet więcej, może do niczego nie doprowadzić, gdyż jest celem samym w sobie.

Słowacki nie oczekiwał doczesnej nagrody za powstańczą martyrologię, a wizję mesjanistycznego zmartwychwstania uznawał za element pocieszenia znękanych emigrantów, „*ale formułę, która jest nadużyciem*”³⁸¹.

Autor uważa, że koncepcja Słowackiego jest głębiej powiązana z założeniami etyki chrześcijańskiej i w mniejszym stopniu uzależniona od sytuacji politycznej.

Na zakończenie Szymanis stwierdza, że „Kordian”, pomimo faktu zdezaktualizowania się romantycznych koncepcji, pozostaje utworem o konieczności pozostawania wiernym sobie. Podkreśla, że racje etyczne nie mogą być wypierane przez względy praktyczne. Podejmując wszelkie działania powinniśmy się bowiem kierować ich słuszością, a nie tylko chęcią sukcesu. Wreszcie przypomina, że sens ludzkich działań mierzy się ich duchowymi skutkami. Należy pamiętać o tym, że doczesność z wszystkimi wydarzeniami politycznymi jest tylko zewnętrzną formą ewolucji ducha.

Artykuł ten może być inspiracją do zorganizowania lekcji na temat podobieństw i różnic w spojrzeniu Słowackiego i Mickiewicza na kwestię oceny powstania listopadowego, mesjanizmu czy postawy Polaków. Zajęcia takie można przeprowadzić metodą tak zwanych „bliźniaków”- czyli przy wykorzystaniu zasady analogii. Metoda ta ułatwia zrozumienie uczniom tekstu podczas procesu czytania lub może rozszerzyć ich wiedzę po przeczytaniu materiału, a także pomaga w dostrzeżeniu różnic pomiędzy nowym pojęciem a czymś, co było już im wcześniej znane.³⁸²

³⁸¹ Tamże, s.6.

³⁸² Więcej informacji na temat tej metody znajduje się w pracy Doug Buehla, „Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się”, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004, s.40 i nast.

Mieczysław Inglot³⁸³ w szkicach i interpretacjach pisze o tragizmie postaci bohatera. Zauważa, że historiozoficzne refleksje poety mogą stać się punktem wyjścia do rozmów nad tragizmem czasów współczesnych.

Uważa, że „*możliwość spojrzenia na słynny dramat Juliusza Słowackiego w historiozoficznej perspektywie tragizmu wynikającego z antynomii wolności i konieczności wiąże się nie tylko z immanentną lekturą tekstu, ale również z sugestiami współczesnej historiozofii romantycznej*”³⁸⁴ Przyjrzyjmy się zatem bliżej tym sugestiom.

Otóż – jak zauważa Inglot - zdaniem romantyków, dramat nadawał się do przedstawienia wydarzeń historycznych, ponieważ występował szczególnego rodzaju paralelizm między obrazem historii a dramatyczną formą. Tragedia była najlepszym gatunkiem nadającym się do pokazania prawidłowości historycznych, które ujmowane były w porządku historiozoficznym. Autor przytacza w tej kwestii opinie Maurycego Mochnackiego, Cypriana Norwida, Zygmunta Krasińskiego – wreszcie - Augusta Cieszkowskiego, którego punkt widzenia, zdaniem autora, przyjmuje Słowacki. Jakie to są poglądy? Cieszkowski stwierdził, że ludzkość sama osiągnie ten stopień dojrzałości, na którym znajdują się jej własne postanowienia, a które są zgodne z Boskim planem Opatrzności. Wtedy dopiero wola Boża będzie taka w niebie jak i na ziemi, to znaczy będzie ona swobodna i świadoma, gdyż dotąd objawiała się, ale tylko dzięki mocy Bożej; teraz ludzkość będzie miała w niej świadomy i dobrowolny udział.

Dalej autor artykułu pisze, że w pierwszych dramatach poety spotykamy się z klasyczną wersją tragizmu, czyli ze zderzeniem równoprawnych racji, ale już później bohater będzie dojrzewał do zrozumienia boskich praw rządzących ziemskim światem.

Inglot przypomina różne koncepcje zasadniczej idei „Kordiana” poprzez walkę z Mickiewiczem, dramat o dojrzewaniu i kryzysie woli po dramat szlacheckiego rewolucjonisty. Natomiast autor pokazuje dramat świadomości bohatera rozdartego między nakaz działania a wpływ narodowych mitów, które przekazują różne, sprzeczne ze sobą wskazówki.

³⁸³ Mieczysław Inglot, „Kordian – uwagi o tragizmie postaci bohatera” „Warsztaty Polonistyczne” 1999, nr 2.

³⁸⁴ Tamże, s. 97.

Zwraca uwagę czytelnika na występujący w „Kordianie” związek między dramatem świadomości bohatera, który rozdarty jest między nakaz walki i zemsty oraz chrześcijańsko – rycerskimi tradycjami dawnej Polski a poświeceniowym kryzysem poznawczym. Ludzie, którzy przeżywali klęskę ideałów oświecenia, widzieli bezsensowność własnego istnienia. I tenże właśnie katastroficzny wątek myślenia o dorobku poznawczym filozofii oświecenia i filozofii w ogóle znajduje się w dramacie Słowackiego. W dalszej części analizy badacz omawia wątki dotyczące kryzysu politycznego i filozoficznego.

Natomiast w zakończeniu Inglot stwierdza, że Słowacki postawił w „Kordianie” znak równości między wolnością jednostki a nakazem walki o niepodległość. Jednak tak rozumiana wolność jest sprzeczna z religią i narodową tradycją. Tragizm w dramacie polega więc na ukazaniu tej sprzeczności.

Poetycką funkcję motywów „drogi”, „podróży”, „żeglugi” i „lotu” omówił Mieczysław Inglot w artykule „<Kordian>: drogi i bezdroża w konstrukcji losu tytułowego bohatera”.³⁸⁵ Badacz uważa, że spojrzenie na dramat poprzez pryzmat tychże motywów otwiera nową perspektywę poznawczą.

Inglot przypomina także, że dramat romantyczny ma strukturę misteryjną, a to z kolei powoduje dwojaką motywację poczynąń bohaterów: metafizyczną i historyczno – deterministyczną, choć nadrzędna jest struktura metafizyczna.

W dalszej części pracy autor omawia pojęcie „gwiazdy” i „drogi”. Uważa, że badacze mylnie uważali „gwiazdę” za synonim narodu. Jego zdaniem w tej funkcji występuje w dramacie słowo „lud”, natomiast „gwiazda” jest wielką jednostką, która została zagubiona w burzy historycznej klęski. Zagubiona, ponieważ zwątpiła w moc Boga i w drogę do nieba. W tej sytuacji więc jasna staje się rola archanioła.

Jednakże przyczyną tego zagubienia nie jest tylko fakt klęski i cierpienia ludu, które jest karą za grzechy, ale winy przodków. Zdaniem autora jest to też „<obląkanie> świadomości: sceptycyzm, a może nawet nihilizm poznawczy”³⁸⁶. Wpływ na taką postawę ma też szatańska filozofia oświeceniowa.

Jaki jest Kordian? Na początku widzimy go jako bohatera, którego ogarnęła melancholia, gotowego znaleźć pocieszenie w modlitwie. Nawet zwraca się

³⁸⁵ Mieczysław Inglot, „<Kordian>: drogi bezdroża w konstrukcji losu tytułowego bohatera” *Język Polski w Szkole Średniej* 1999, R.XIV nr 2.

³⁸⁶ Tamże, s.63.

do Boga o dar wielkiej myśli. Później jednak ogarnia go sceptycyzm i, jak podkreśla Ingłot, będzie to sceptycyzm niedowiarka. Autor przytacza wersy 310 do 326 z aktu I, aby ukazać żeglugę, która staje się drogą. Poeta zastanawia się nad drogowskazami w tej wędrówce. Są nimi „stare przesady”, a więc krzyże przydrożne i gniazdo bocianie. Symbole te wybrane są nieprzypadkowo, bowiem w „Panu Tadeuszu” krzyż przydrożny ocalił niedowiarka, a w „Mojej piosnce (II)” Norwida gniazdo bocianie traktowane jest jak narodowa świętość. Jednakże w przytoczonym fragmencie symbole te pełnią funkcję negatywną, bowiem wskazują na konieczność przejścia od „starego” do „nowego”.

Zatem bohater – żeglarz ma już drogowskazy, ale są one pejoratywne. Tradycjonalizm jest zły, ale co wybrać w zamian? Wtedy droga, jak pisze autor, zamienia się w szlak, gdyż może on wyeliminować groźbę zagubienia. A szlak u Słowackiego ma dwa znaczenia związane z dramatem. Jest to synonim gościńca, czyli drogi utrwalonej i pewnej. To także wzorzec ideowy. W „Kordianie” Słowacki przedstawił „mędrków”, czyli filozofów, którzy byli twórcami nowych idei. Nazywa ich „mędrkami” w odróżnieniu od „prostaków”. Przypomina autor, iż w „Panu Tadeuszu” też jest taki podział, ale Mickiewicz opowiadał się po stronie „prostaków”.

Za kim opowiada się Kordian? Ingłot uważa, że stoi po stronie „mędrków” i razem z nimi wytycza szlak postępowej myśli.

W dalszej części rozważań interpretator przedstawia „komplet obrazu drogi”³⁸⁷ odbywającej się w wśród różnych żywiołów: ziemi, wody i powietrza. I tak w rozmowie z Laurą pojawia się obraz drzewa, które może być tym samym drzewem, do którego porównywał się na początku dramatu Kordian.

W akcie II, zatytułowanym „Wędrowiec”, bohater ujawnia cel podróży, którym jest ocena samego siebie. Trzeba jednak pamiętać o tym, że cel ten wytyczył sobie młodziwiec, który ma rozdartą osobowość sprzecznymi myślami i uczuciami. Stawia sobie zadania, ale wątpi w możliwość ich realizacji.

Podróż, którą odbywa teraz bohater, jest podjęta w celu poszukiwania prawdy, idei i wartości duchowych, a więc jest to wędrówka inna niż ta z aktu I, w którym Janek – karierowicz zostaje dworakiem i panem z łaski władcy.

Bohater odbywa tę podróż modnymi wówczas szlakami, a więc odwiedza Anglię, Włochy, Francję, Szwajcarię. Jednak to nie miejsca wysuwają się na plan

³⁸⁷ Tamże, s. 65.

pierwszy, a bohater, który interesuje się historią, geografią, obyczajami, polityką i kulturą. Na szczycie Mont Blanc rodzi się wreszcie idea, której bohater poszukiwał.

Wróćmy jednak do Londynu, miasta nie lubianego przez Kordiana. Bohater wołał łono natury i dlatego chętniej przebywał w James Parku. Tam też spotkał dłużnika zagrożonego aresztem i korzystającego z prawa zabraniającego wykonania kary po zachodzie słońca.

W czasie tej podróży Kordian dojrzewa. Na życie zaczyna patrzeć realnie. Postępowanie Wioletty spotyka się z jego ironią. Z kolei w rozmowie z papieżem jawi się jako godny i dojrzały bohater. Przekonuje się, jaka jest przepaść między religią a Kościołem.

Wreszcie na szczycie Mont Blanc tworzy ideę Polski - Winkelrieda narodów. Jednak Polska w jego oczach będzie cierpiącą męczennicą.

Kiedy Kordian podejmuje stanowczą decyzję dotyczącą zabójstwa cara, towarzyszy mu także obraz drogi i żeglugi. Inglot zwraca uwagę na romantyczny motyw żeglarza i przytacza opinię Józefa Bachorza na temat jego heroicznej funkcji. Przypomina także, że na Mont Blanc Kordian nie miał „lampy”, ale już w scenie 5 - tak. Brakło mu jednak determinacji i Boskiej pomocy.

Podsumowanie życiowej wędrówki Kordiana znajduje się w scenie ósmej. Zawarty jest w niej pogląd, że człowiek nie wróci do Boga, a nad historią zawisnie szatańska noc. Nie przypisuje jednak Inglot Słowackiemu poglądów katastroficznych. Tytułowy bohater poprosi Grzegorza, aby nadał on swemu wnukowi imię Kordian. Zdaniem autora, można powiedzieć, że przyszłość będzie należała do ludu i że Polska odrodzi się przez lud.

Konkludując swoją wypowiedź, Inglot stwierdza, że motyw drogi pojawia się najpierw w perspektywie metafizycznej. Jest to droga „obłąkanej” gwiazdy, czyli Kordiana. W interpretacji Szatana to droga oświeceniowych „mędrków”. Ich myśl prowadzi do sceptyzmu i marazmu duszy.

Ponadto autor uważa, że w „Kordianie” zawarta jest historia tragiczna, bowiem walka o wolność i zemsta na wrogu pozostaje w sprzeczności z chrześcijańskim powołaniem do miłości bliźniego i przykazaniem „Nie zabijaj”.

W motywie drogi pojawia się podróż. W rozmowie z Laurą jest to obraz podróży, która jest życiem. Jest też przedstawiona droga turysty, której poświęcony jest akt II. Autor nazywa ją edukacyjną i inicjacyjną.

Wreszcie jest droga przedstawiona w różnych wersjach, zależnie od żywiołów. Mamy gościniec, żeglugę, lot: lot gwiazdy, ptaków, chmur. Pojawia się też droga do kariery materialnej w biografii Janka.

Niestety, „*tragiczny los o obliczu historycznej Nemezis przekształca drogę bohatera w bezdroża klęski*”³⁸⁸.

Typowy artykuł metodyczny stanowi tekst Justyny Mikuły i Eugeniusza Szymika.³⁸⁹ Jest to propozycja lekcji poświęconej charakterystyce Kordiana. Jej temat brzmi: „<Kordian> - roztargniony marzyciel, idealista, samotnik, patriota czy heroiczny bohater? (na podstawie dramatu J. Słowackiego <Kordian>”. Autorzy nie operują celami operacyjnymi, pojawiają się natomiast trzy płaszczyzny interpretacyjne. Płaszczyzną wynikającą z kontekstu jest próba oceny motywów postępowania bohatera romantycznego, płaszczyzną uniwersalną jest zachowanie się człowieka w sytuacjach wyjątkowych i wreszcie płaszczyzna osobista to poszukiwania Kordiana zestawione z celami życiowymi uczniów.

Lekcja rozpoczyna się dość nietypowo, gdyż od ćwiczeń odprężających i rozwijających zdolności empatii, co sugeruje, że do szkoły pomału zaczynają wkraczać pierwsze jaskółki reformy.³⁹⁰

Ogniwo centralne oparte jest o dramę.³⁹¹ Uczniowie budują pomniki zbiorowe. Podczas prezentacji innych grup odgadują sceny z życia bohatera dramatu, proponują ewentualne poprawki. I tak pierwsza grupa przedstawia scenę rozmowy Kordiana z ukochaną Laurą - grupa druga - Kordiana na Mont Blanc - grupa trzecia, Kordiana u papieża, czwarta, Kordiana jako przywódcę spisku i wreszcie grupa piąta - Kordiana przed drzwiami sypialni cara.

Po prezentacji następuje właściwa część lekcji, podczas której nauczyciel zawiera z uczniami umowę dramową. Informuje uczniów o tym, że spotkał młodzieńca nieco starszego od nich. Ma na imię Kordian. Opowiedział

³⁸⁸ Tamże, s. 70.

³⁸⁹ Justyna Mikuła, Eugeniusz Szymik, „Juliusz Słowacki <Kordian>” „Język Polski w Szkole Średniej” 1999/2000, R.XIV nr 2.

³⁹⁰ Artykuł ukazał się w roku szkolnym 1999/2000, a więc w roku wprowadzenia reformy w szkole podstawowej i gimnazjum.

³⁹¹ Na rynku księgarskim ukazało się sporo pozycji związanych z wykorzystaniem dramy. Są to, na przykład, następujące pozycje:

- Anna Dziedzic, „Drama w szkole podstawowej”, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1998.
- Brian Way, „Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży”, WSiP, Warszawa 1997.
- Ewa Ogłóża, Edward Pogański, Eugeniusz Szybił, „Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV – VIII”, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1997.

nauczycielowi historię swojego życia. Prowadzący lekcje pyta uczniów, czy chcą go wysłuchać i porozmawiać z nim. Po wyrażeniu zgody jeden z uczniów wciela się w postać Kordiana. Podczas spotkania z tytułowym bohaterem uczniowie zadają mu pytania. Autorzy konspektu założyli sobie, że podczas tego wywiadu nastąpi konkretyzacja psychologicznego portretu bohatera.

I tak w akcie I Kordian przedstawiony jest jako poszukujący celu w życiu młodzieniec, w akcie II jest wędrowcem zdobywającym kolejne doświadczenia i przygotowującym się do własnego życia. W akcie III jawi się jako spiskowiec, który ponosi klęskę z powodu niedojrzałości politycznej. Nie ma programu, nie umie opanować swojej wyobraźni i nie potrafi się sprzeniewierzyć kodeksowi rycerskiemu.

W czasie dyskusji wokół postaci Kordiana - uczniowie analizują motywy postępowania bohatera. Autorzy podają przykładowe pytania uczniowskie, na przykład: jak wypadła konfrontacja marzeń, wyobrażeń i ideałów z rzeczywistością? Dlaczego chciałeś popełnić samobójstwo? Dlaczego odrzuciłeś modele życia proponowane ci przez starego sługę Grzegorza? Czy chciałeś stworzyć własny wzór osobowościowy? Nie przedstawiłeś programu politycznego oswobodzenia państwa poza zabójstwem cara, na co więc liczyłeś?³⁹² Autorzy konspektu założyli, że zadaniem tego fragmentu poszukiwań będzie przedstawienie cech bohatera.

Natomiast w ogniwie końcowym lekcji nauczyciel pyta o to, jakie zauważyli różnice między osobowością dzisiejszego gościa a ich własną oraz w jakich sytuacjach naszego życia pojawiają się problemy kłamstw, świadomość, że światem rządzi pieniądz i egoistyczne racje polityczne.

Autorzy proponują także pracę domową na temat: Kordian w opozycji do Mickiewiczowskiego Konrada, a także dla chętnych – Jak mogą potoczyć się dalsze losy bohatera dramatu J. Słowackiego?

Przy analizie opracowań metodycznych da się zauważyć pewną zależność, a mianowicie, im bliżej reformy oświaty, tym częściej autorzy konspektów próbują przede wszystkim analizować dramat pod kątem różnicy i podobieństw między Kordianem a uczniami. Moim zdaniem, są to o wiele ciekawsze lekcje niż te, podczas których w dość schematyczny sposób próbowano stworzyć charakterystykę Kordiana – bohatera XIX wiecznego dramatu lub biernie powielać z opracowań, nie zawsze wartościowych.

³⁹² *Tamże*, s.23.

Maria Olszewska³⁹³ zaproponowała nauczycielom współczesne spojrzenie na „Kordiana” w czasie lekcji. Do napisania takiej propozycji metodycznej skłonił autorkę intelektualny i emocjonalny dystans jej uczniów wobec treści romantycznych, które uznali za obce i odległe i nie dostrzegli w romantyzmie żadnych mostów łączących romantyczną przeszłość z teraźniejszością. Nie może jednak nauczyciel załamywać rąk, jak podkreśla autorka, ale powinien eksponować uniwersalne wartości literatury i przedstawianych przez nią wzorców osobowych bohaterów literackich.

Olszewska zauważa, że jednym z bohaterów poszukujących sensu życia był piętnastoletni Kordian, a zatem rówieśnik uczniów. Autorka doszukuje się podobieństw między bohaterem literackim, a sposobami życia jej uczniów. Píše, że Kordian w taki sam sposób odczuwał niepokój i napięcia związane z okresem dojrzewania. W związku z tym zaproponowała autorka swoim uczniom analizę procesu dojrzewania Kordiana i analizę procesu dorastania człowieka i zjawisk, które temu procesowi towarzyszą.

Autorka wspólnie z uczniami chciała poszukiwać odpowiedzi na pytania o egzystencjalny i aksjologiczny wymiar ludzkiego życia na etapie dojrzewania, a kreowany przez literaturę romantyczną. Stawia zatem wiele pytań: co się dzieje z nami, gdy dorastamy? Jak tworzą się ważne dla nas wartości, z którymi się identyfikujemy i które kanalizujemy? Jakie czynniki opóźniają, a jakie przyspieszają ten proces? Jak wiele w tym procesie zależy od nas, a ile od obiektywnych determinant naszych losów? Jak widać pytania te dotyczą bezpośrednio samych uczniów. Drugi zestaw kieruje już uwagę na Kordiana, zatem autorka pyta: w jakich warunkach dojrzewał Kordian? Jak powstał system wartości jego generacji? Co przesądziło o klęsce bohatera?³⁹⁴

Olszewska w czasie lekcji wykorzystała metody aktywne, tak zwane wizualne metody przedstawienia problemu: metodę linii czasu i metodę mapy mentalnej. Pierwsza metoda umożliwia chronologiczne ujęcie problemu, druga natomiast pozwala na ukazanie związków między ideami, pojęciami i opracowania problemu w sposób syntetyczny. Natomiast skrzyżowanie tych dwóch metod autorka nazwała metodą drzewa życia, bowiem metafora „drzewo życia” nawiązuje do

³⁹³ Maria Olszewska, „*Drzewo życia > Kordiana*”, „*Polonistyka*” 2001, nr 2.

³⁹⁴ *Tamże*, s. 105.

jednego z najbardziej znanych symboli kulturowych pojawiających się w wierzeniach świata – symbolu drzewa życia.

W związku z tym Olszewska dalej omawia biblijny rodowód znaku. Pisz o drzewie wiedzy dobra i zła. O tym, że Księga Psalmów stawia drzewo życia obok rzeki wody życia. Natomiast i Stary, i Nowy Testament pokazują obraz drzewa rodzącego owoce o zielonych liściach. Wreszcie symbol ten pojawia się już w pierwszych słowach Kordiana. Porównanie człowieka do drzewa występuje także w rozmowie Podchorążego z Prezesem. Kordian przeciwstawia młodość starości.

Autorka zaproponowała więc uczniom odtworzenie drzewa życia Kordiana i zestawienie wniosków z ustaleniami psychologii rozwojowej. Klasa została podzielona na grupy. Ustalono, że poszczególne elementy drzewa, a więc korzenie, pień, gałęzie i liście będą symbolizowały etapy rozwoju osobowości Kordiana. Każda grupa miała do dyspozycji tekst dramatu, fragmenty prac z psychologii rozwojowej, arkusze papieru i kolorowe pisaki. Na wykonanie zadania autorka przeznaczyła 20 minut, po czym uczniowie prezentowali wyniki swojej pracy.

Olszewska stwierdza, że ustalenie chronologii wydarzeń w życiu Kordiana nie stanowiło problemu, a wizualne przedstawienie uświadomiło uczniom znaczenie i wagę poszczególnych faktów w życiu bohatera. Uczniom łatwiej było zrozumieć sens takich pojęć, jak: cel życia, sens życia, misja życiowa, a także zrozumieć przyczyny klęski młodego człowieka. Trudniejszym zadaniem była identyfikacja stanów emocjonalnych bohatera, ustalenie ich charakteru, dynamiki. Uczniowie z tekstu wybierali najtrafniejsze zwroty, często o charakterze przenośnym. Zwracali także uwagę na proces decyzyjny w życiu Kordiana. Podkreślali trudności z podjęciem decyzji, skłonność do ryzyka, czy brak umiejętności podporządkowania się stanowisku większości konspiratorów, a także determinację w realizacji zamiaru zabicia cara i pojawienie się wahań i skrupułów.

Autorka zwraca uwagę także na to, że uczniowie wyeksponowali godność Kordiana poprzez umieszczenie tej cechy w szczycie korony. Mowa tu o godności, którą wykazał Kordian skazany na śmierć.

Wnioski z obserwacji zostały następnie skonfrontowane z wiadomościami z psychologii, z wiedzą dotyczącą okresu dorastania człowieka.

Jakie korzyści dała uczniom prowadzona metodą drzewa życia? Otóż autorka konkluduje, że uczniowie mogli zaobserwować zmieniające się pod

wpływem wydarzeń nastroje i emocje młodego człowieka, a ponadto zestawienie tych wydarzeń z wiedzą psychologiczną pokazało uczniom ich własne napięcia, lęki, nastroje i emocje zmieniające się pod wpływem chwili.

Uważam, że jest to jedna z ciekawszych propozycji metodycznych, pokazująca, że „Kordiana” można omawiać przy użyciu metod aktywnych, a największą wartością tej lekcji jest przybliżenie tak odległego bohatera uczniom współczesnym i pokazanie, że jego problemy nie różnią się od ich kłopotów i rozterek dnia codziennego. Myślę więc, że uczniowie po takiej lekcji nie powiedzą, że „straszą” ich duchy romantyzmu i w żaden sposób nie identyfikują się z nimi.

Przedstawione powyżej sugestie interpretacyjne na temat „Kordiana” zamieszczone były w różnych czasopismach o nachyleniu metodycznym. Spójrzmy także, w jaki sposób dramat ten przedstawiano w opracowaniach metodycznych już ściśle przeznaczonych do użytku szkolnego.

W serii „Biblioteka Analiz Literackich”³⁹⁵ ukazał się „Kordian” w opracowaniu Jarosława Maciejewskiego.³⁹⁶ We wstępie autor zaznacza, że tomik ten różni się nieco od dotychczas wydanych, bowiem zawiera on zagadnienia wykraczające poza wymagania programowe, które uczeń może znaleźć w podręczniku St. Jerschiny, Z. Libery i E. Sawrymowicza „Historia literatury polskiej okresu romantyzmu”.³⁹⁷

Opracowanie to składa się z dwóch części. Pierwszą stanowi analiza tekstu, druga to „Materiały pomocnicze” zawierające trzy rozdziały.³⁹⁸ W książce

³⁹⁵ *Biblioteka Analiz Literackich* to seria wydawana w Warszawie przez WSiP (poprzednio przez PZWS), powstała w 1959 roku z przeznaczeniem dla uczniów, ale z założeniem, że korzystaniem z niej będzie kierował nauczyciel. Książki te są ilustrowanymi tomikami, opracowanymi przez znawców przedmiotu, a poświęcone utworom należącym do podstawowego zasobu lektur szkolnych. Przeważnie zawierają analizę jednego większego dzieła lub wyboru utworów, na którą składa się ich geneza, tematyka, problematyka, tendencje ideowe, struktura artystyczna, a także zawierają skrótowy przegląd sądów ówczesnej i współczesnej krytyki, wypowiedzi pisarza, wybraną bibliografię; proponuje się też tematy do własnych rozważań. Zadaniem tej serii jest rozwijanie samodzielności młodzieży w obcowaniu z utworem literackim.

³⁹⁶ Jarosław Maciejewski, „Kordian Juliusza Słowackiego” *Biblioteka Analiz Literackich*, PZWS, Warszawa 1964.

³⁹⁷ Omówienia tego podręcznika znajduje się w rozdziale II.

³⁹⁸ I. 1. Słowacki w czasie pisania „Kordiana”. Listy Słowackiego do matki (Fragmenty).
2. Uroczystości koronacyjne w Warszawie w roku 1829, J.U. Niemcewicz „Pamiętniki czasów moich” (Fragmenty), J. Słowacki „List do Aleksandry Becu (Fragmenty), A. Łaski „Uwagi nad początkiem rewolucji polskiej” (Fragmenty).
3. Problemy „Kordiana” w innych utworach Słowackiego.
4. Kształt sceniczny „Kordiana”.
II. Opinia współczesnych o „Kordianie”.
III. „Kordian” na scenach polskich.

znajduje się także bibliografia, na którą składają się najważniejsze wydania „Kordiana”, prace źródłowe do poznania biografii Juliusza Słowackiego, ważniejsze opracowania ogólne o Juliuszu Słowackim i ważniejsze prace na temat „Kordiana”.

Analizę tekstu rozpoczyna autor od przedstawienia „Kordiana” jako dramatu. Przypomina okoliczności jego powstania, następnie zamieszcza ćwiczenia dla uczniów. Pierwsze polega na przeczytaniu przez nich wyjątków z listu Słowackiego do matki z roku 1833 i próbie odtworzenia nastroju poety w czasie pisanie „Kordiana”. Jednocześnie odsyła uczniów do „Materiałów pomocniczych” zamieszczonych w tej książce. W drugim ćwiczeniu poleca przypomnienie faktów historycznych, jakie wydarzyły się w latach 1829 – 1832 w Europie, a w szczególności w Polsce.

W dalszej części Maciejewski omawia zewnętrzne cechy utworu i prosi o odpowiedź na następujące pytania: czy „Kordian” to utwór przeznaczony głównie do czytania, czy też do wystawienia na scenie teatru i do jakiego rodzaju literackiego można zaliczyć „Kordiana”. Następnie dość szczegółowo udziela odpowiedzi na te zagadnienia. Omawiając elementy dekoracji potrzebne do wystawienia dramatu, autor zwraca uwagę na ich monumentalność i bogactwo, a do uczniów kieruje następne zadanie wyszukania i opisanie takich właśnie scen w utworze.

Zwraca też Maciejewski uwagę na bogactwo szczegółów wykorzystanych w toku akcji, a także użytych dla zaprezentowania tła, postaci, epoki, obyczajowości, środowiska społecznego, a to z kolei odnajdujemy w powieściach czy dużych poematach i, zdaniem autora, „Kordian” raczej bliższy jest tym gatunkom niż dramatowi. Interpretator zauważa, że w teatrze widz dowiadyuje się przede wszystkim o sądach głównego bohatera dotyczących różnych spraw, ale pokazanych we fragmentach, bez ukazania związku przyczynowego. Aby nie być gołosłownym, znów proponuje uczniom zadanie. Tym razem prosi ich, aby obliczyli rozpiętość czasu od chwili rozpoczęcia pierwszej sceny aż do zakończenia aktu III, a następnie wskazali wszystkie miejsca i środowiska społeczne, w których widzimy Kordiana. Zastanowili się, czy sprawy, o które chodzi w akcie II, to te same problemy, które śledzimy w akcie I? Analogicznie proponuje uczynić z aktem III i na koniec zaobserwować, która z postaci przewija się przez wszystkie akty.

Przedstawia także autor dzieje sceniczne „Kordiana”. Wymienia daty premier w ważniejszych miastach i zwraca uwagę na to, że wcześniejszym

premierom stały na przeszkodzie trudności polityczne.³⁹⁹ A skoro o nich mowa, więc pyta uczniów, czy potrafią wymienić owe trudności polityczne, które stały na przeszkodzie wcześniejszemu wystawieniu „Kordiana”. Jest to inspiracja do powtórki z historii, sprawa bardzo istotna na lekcjach literatury.

Zwraca także uwagę na fakt, że nie tylko trudności polityczne opóźniały wcześniejsze wystawienie „Kordiana”, ale także kłopoty materiałowe i techniczne. Aby je zobrazować, autor prosi uczniów o porównanie fotografii z różnych przedstawień „Kordiana” i określenie charakteru ich dekoracji. Ponownie odsyła ich do „Materiałów pomocniczych”. W opisach uczniowie zwracają uwagę na skreślenia różnych partii tekstu dramatu i sposoby rozwiązywania trudności technicznych oraz porównują sposoby ich rozwiązywania w tych samych scenach w różnych inscenizacjach.

Kończy autor ten podrozdział pytaniem otwartym, czy Słowacki, pisząc „Kordiana”, tworzył go tak, aby utwór ten mógł być wystawiony na współczesnej scenie, czy też pisał go jako dramat do czytania.

Następny rozdział jest więc kontynuacją tegoż wątku i, aby odpowiedzieć na to pytanie, należy zapoznać się z możliwościami inscenizacyjnymi ówczesnych teatrów. Autor zwraca uwagę zwłaszcza na teatry paryskie, w których przebywał Słowacki. Píše, że wizja sceniczna „Kordiana” wzorowana była na paryskich widowiskach bulwarowych i z tym stwierdzeniem związane jest następne ćwiczenie, w którym uczniowie wskazują w dramacie sceny wymagające wielkich, perspektywicznie namalowanych panoram i rozbudowanych dekoracji. Uczniowie wskazują także sceny tłumne i takie, w których trzeba wprowadzić konie na deski teatru, wymieniają dekoracje odtwarzające konkretne, określone geograficznie miejsca akcji, poszukują momentów, gdzie należałoby w sposób nagły, w mgnieniu oka, zmienić obraz sceniczny lub gdzie trzeba by zastosować mechanikę „zapadni” lub „flugów”.

W następnym podrozdziale zamieszczone są pierwowzory literackie bohatera i charakterystyka Kordiana.

Badacz zauważa, że tytułowy bohater jest główną osią kompozycyjną utworu. O sobie mówi w dramacie w czasie monologów i dialogów. W akcie I w scenie 1 wygłasza trzy monologi. Dowiadujemy się z nich o jego stosunku do

³⁹⁹ Na temat „sceniczności” i „niesceniczności” „Kordiana” píše Jan Andrzej Fręś w omówionym już wcześniej artykule „Teatralne czytanie Słowackiego”.

przyrody, do ludzi, do własnej przyszłości, do ukochanej kobiety. Rozważania te mają być uzasadnieniem myśli samobójczej. Kordian ma dopiero 15 lat, ale już jest znudzony życiem. Tęskni do jakiejś wielkiej idei, dla której gotowy jest się poświęcić. Idea ta krystalizuje się po wysłuchaniu opowiadań Grzegorza. Pierwsza bajka nie stanowi dobrego przykładu dla Kordiana, ale opowieść druga i trzecia kieruje jego myśli ku pewnym ideom. W opowieści drugiej Grzegorz mówi o Napoleonie umiejącym wygłaszać przemówienia i wygrywać bitwy. Przy okazji tejże opowieści autor prosi uczniów, aby przypomnieli sobie, w jaki sposób żołnierz polski mógł się znaleźć w Egipcie w szeregach wojsk napoleońskich. W opowieści trzeciej przedstawiony jest patriotyczny i bohaterski czyn oficera, który umiał wzbudzić szacunek i miłość swoich żołnierzy i który potrafił poświęcić się za nich i dla nich. Przy okazji omówienia tej opowieści, autor formułuje kolejne ćwiczenie. Tym razem uczniowie mają przypomnieć sobie okoliczności historyczne, które mogły rzucić oddziały Grzegorza na Sybir.

Kordian pod wpływem tych przykładów chce zerwać z przeszłością i odkrywać nowe drogi. Autor jednak zwraca uwagę na fakt, iż na podstawie tych monologów można wywnioskować, że Kordian nie jest zbyt uprzejmy w stosunku do Grzegorza, a jego reakcja na wołanie ukochanej, świadczy o jego słabej woli, zarazem jest pełen egzaltacji, niezdecydowania i rozdarcia. W tym miejscu autor proponuje uczniom, aby porównali zachowanie się Kordiana wobec Grzegorza w scenie 8 aktu III i wyjaśnili przyczynę zmian.

W scenie 2 aktu I, w rozmowie Kordiana i Laury, bohater ujawnia swą duchową rozterkę, marzenia i brak wiary we własne możliwości. Przedstawia także swą teorię przemian duszy ludzkiej w istnieniu pozaziemskim. Ujawnia swą wiarę w pewien system, według którego urządzony jest wszechświat i życie pozagrobowe. Natomiast droga poświęcenia i czynu uzależniona jest od znalezienia bliskiej osoby, a taką na pewno nie jest Laura, która Kordiana nie rozumie. Pozostaje mu więc jedynie samobójstwo.

Scenę drugą kończy monolog, w którym Słowacki zawarł wahania umysłu bohatera bezpośrednio przed czynem samobójczym. Scena 2 aktu I pokazuje także, że Kordian jest człowiekiem wrażliwym i skłonny do gorzkiego ironizowania. Jednocześnie autor zwraca uwagę na to, że to, co mówi Laura na temat Kordiana, nie jest w pełni sądem szczerym. Należy się zatem przyjrzeć słowom wypowiedzianym w monologu Laury w scenie 3 aktu I. Jest to kolejne zadanie dla

uczniów, którzy opisują charakter Laury i stopień jej uczuciowego zaangażowania w stosunku do Kordiana.

W podobny sposób Maciejewski proponuje zanalizowanie aktu II. Rozpatrując postępowanie Kordiana, należy wziąć pod uwagę dwa fragmenty jego monologów, które pomogą zrozumieć czyny i refleksje bohatera. Oba fragmenty zamieszczone są w książce.

W dalszej części autor porównuje Kordiana z innymi bohaterami współczesnej mu literatury. Tytułowy bohater cierpi na tak zwaną „chorobę wieku”, a więc poczucie osamotnienia i niepotrzebności w społeczeństwie. Doprowadza to go do kryzysu psychicznego i moralnego. Maciejewski pisze o trzech rodzajach owej „choroby” występującej w utworach.

Pierwszy rodzaj to werteryzm. Nazwa pochodzi od bohatera powieści napisanej przez J.W. Goethego pt. „Cierpienia młodego Wertera”. Drugi to byronizm. Trzeci natomiast – reneizm – powstał od imienia Rene, które nosi bohater cyklu powieści francuskiego pisarza R. Chateaubriande’a. Bohaterowie ci różnie reagują na sprawy, z którymi nie potrafią się pogodzić. Autor dokładnie przybliży ich dzieje, a następnie prosi uczniów o to, aby na podstawie dotychczasowej analizy psychiki i czynów Kordiana określili rodzaj „choroby wieku”, jaką reprezentuje bohater Słowackiego.

W następnym podrozdziale autor omawia tło historyczne i kompozycję aktu III. Proponuje uczniom, aby korzystając z przykładu sceny 9, zanalizowali i inne sceny z punktu widzenia planów i dążeń przeciwstawnych sobie grup czy postaci; aby następnie wskazali momenty akcji, które zmieniają położenie bohatera i stwarzają nową sytuację w układzie stosunków między poszczególnymi postaciami czy grupami postaci, a także określili napięcie akcji w tym akcie.

Tło historyczne w dramacie określił sam Słowacki, bowiem zatytułował akt III „Spisek koronacyjny” – zwrot użyty także w podtytule dramatu. Wskazał więc na konkretne wydarzenie historyczne, mające miejsce w Warszawie w maju w 1829 roku. Maciejewski w tej części wywodu opisuje wydarzenia związane z Kongresem Wiedeńskim, przybliży postać wielkiego księcia Konstantego. Pisze także o reakcjach Polaków na to, co działo się w Królestwie Polskim. Pokolenie starszych pragnęło zmian, ale poprzez działanie legalne. Młode pokolenie natomiast pragnęło obalić panowanie cara poprzez zamachy i rewolucje. I kiedy nadarzyła się okazja dokonania tegoż zamachu, „zarówno Niemcewicz, jak i inni dostojni ludzie, mimo początkowej

aprobaty takich planów, później – opanowani skrupułami moralnymi i politycznymi, a także strachem przed konsekwencjami czynu – odmówili współudziału w zamachu [...]”⁴⁰⁰

Po przedstawieniu krótkiego rysu historycznego, autor ukazuje, w jaki sposób Słowacki wykorzystał te fakty w dramacie. Ogólnie wyróżnia w „Kordianie” dwa rodzaje historycznych wydarzeń. Pierwszy odnosi się do faktów dokładnie określonych czasowo, drugi natomiast do zjawisk i cech charakteryzujących stosunki panujące w Królestwie Polskim lub określających środowisko społeczne.

Postacie występujące w dramacie także można podzielić na dwie grupy. Są to postacie rzeczywiste żyjące w tamtych czasach i postacie fikcyjne, które jednak miały pewne charakterystyczne cechy ówczesnych środowisk i klas społecznych. Przykładem może być postać Kordiana, która skupia w sobie cechy charakterystyczne dla obyczajowej i moralnej postawy młodzieży w początkach XIX wieku.

W związku z powyższym, autor sugeruje, aby uczniowie wskazali w „Kordianie” postacie historyczne, a następnie opisali postać wielkiego księcia Konstantego oraz zauważyli, jakie momenty znane z historii zostały wybrane dla odtworzenia tej postaci.

Uczniowie mogą także zastanowić się nad symboliką sceny zbiorowej, w której tłum rozrywa czerwone sukno z koronacyjnej estrady.

W dalszej części wywodu Maciejewski analizuje jeszcze punkt kulminacyjny w dramacie, a także omawia symbolikę polityczną i temu zagadnieniu przyjrzyjmy się bliżej.

Autor zastanawia się, czy oceny wypowiedziane przez Kordiana w scenie 8. są tylko subiektywnymi sędziami postaci dramatu, czy też kryją się za nimi sądy i oceny samego Słowackiego. W tym celu analizuje wypowiedzi różnych bohaterów, a uczniom poleca na podstawie sceny zatytułowanej „Szpital wariatów” scharakteryzować postać Doktora i określić, czy jest to postać w rodzaju Strachu i Imaginacji, to znaczy uosobienie władz psychicznych Kordiana. Ponadto uczniowie zastanawiają się nad wytłumaczeniem sztuczki z dukatem, którym Doktor zapala cygaro i jego nagłe zniknięcie przy końcu sceny 6.

W związku z występowaniem w dramacie dwu rodzajów postaci scenicznych autor opracowania proponuje także ćwiczenie polegające na nakreśleniu

⁴⁰⁰ *Tamże*, s.32.

charakterystyki postaci występujących w „Przygotowaniu” a także określeniu miejsca i czasu akcji tej sceny i wskazaniu głównych jej założeń kompozycji.

W „Przygotowaniu” ukazani są dwaj antagoniści, a mianowicie Szatan i Archanioł. Pierwszy protestuje, gdy ktoś lub coś ucieka spod jego kontroli. Aby zbadać, jacy to są ludzie i jakie okresy, autor krok po kroku prowadzi ucznia poprzez wskazanie mu odpowiednich wersów do przeczytania. Natomiast „gwiazda”, za którą goni Archanioł w „Przygotowaniu” jest symbolem samego Kordiana. Jest też Archanioł rzecznikiem spraw uciemionego narodu. Maciejewski podkreśla, że od wyniku walki szatańsko – anielskiej zależy przyszłość Ziemi.

W wersach kończących „Przygotowanie” padają słowa dotyczące przyszłości Ziemi, którą Bóg zetrze palcem lub też w nią życie. Owo „lub”, zdaniem autora, jest świadomym efektem artystycznym. Pozwala on bowiem szukać odpowiedzi w dalszych partiach utworu.

Do Polski wysłany jest Mefistofeles, aby zepchnął on walkę wyzwolenczą do poziomu bluźnierstwa upadłych aniołów. Jego roli poświęcony jest następny podrozdział. Autor najpierw przybliży wiadomości na temat tego, kim był Mefistofeles w tradycji literackiej, następnie wskazuje, jakie role w dramacie odgrywa ta postać. Przybrał on więc najpierw postać poety – rewolucjonisty, aby odwieść lud warszawski od rewolucyjnej działalności („Śpiew Nieznajomego”). Później staje się wizją Wielkiego Księcia Konstantego, powstrzymując Kordiana od zabójstwa cara. Jest też kusicielem – Doktorem, który pragnie owołać duszą idealnego bohatera.

Czy zatem Słowacki wyraził w dramacie dezaprobatę w stosunku do niezdecydowanego bohatera, ale popierał program polityczny, z którym związał się Kordian w akcie III, a może było odwrotnie?

Badacz zamieszcza następujące uwagi. W „Śpiewie Nieznajomego” są hasła, których wyznawcą jest sam Kordian w scenie podziemnej, choć nie są to hasła w pełni identyczne. Spisek zaś oparty tylko na programie zemsty na osobie cara, ale nie mający żadnych realnych planów działania w społeczeństwie, był według Słowackiego dziełem Szatana. W efekcie jego czyny szły bardziej po myśli planów Wielkiego Księcia niż po stronie interesów Polski. Zdaniem autora, „*Słowacki tłumaczy sobie w Kordianie wydarzenia historyczne w Polsce w roku 1829 jako splot*

intryg szatańskich".⁴⁰¹ To zdanie wiąże się z przypisywaną Słowackiemu oceną przyczyn klęski powstania listopadowego i jego stosunkiem do politycznych ugrupowań emigracyjnych w Paryżu w roku 1832. Jak wiemy, poeta nie popierał polityki ugrupowań lelewelowskich ani też nie zgadzał się z sądami Mickiewicza na temat ideologii mesjanistycznej. Nie popierał działania opartego na podstępie, zdradzie, a taki czyn opisał Mickiewicz w „Konradzie Wallenrodzie”. Wallendoryzmowi przeciwstawiał winkelriedyzm.

Polemikę z tymi poglądami zawarł Słowacki już w „Prologu”. Zdaniem krytyka, Pierwsza Osoba Prologu skupia w sobie cechy Lelewela i Mickiewicza i z tą osobą z kolei polemizuje Osoba Druga, godzi je natomiast Osoba Trzecia, która przedstawia pozytywny program działań. Jest więc Prolog ideowym wprowadzeniem i komentarzem do dramatu właściwego.

W ostatnim podrozdziale omawia Maciejewski kwestię „Kordiana” jako trylogii. Informuje o dowodach istnienia części drugiej i trzeciej tego dramatu, chociaż żaden tekst się nie zachował, bowiem Słowacki spalił je w 1838 roku, gdy przebywał we Florencji.

Jednak fakt, że wiemy, iż „Kordian” był pierwszą częścią świadomej kompozycji, ułatwia jego interpretację. Wydaje się, że dalsze części miały rozgrywać się na tle wypadków historycznych związanych z powstaniem listopadowym, o czym dowodzi fakt pojawienia się duchów, które można zidentyfikować z rzeczywistymi postaciami historycznymi, ponadto w wypowiedziach Szatana i Archaniola zawartych jest wiele aluzji do wydarzeń historycznych z okresu powstania. Autor proponuje, aby uczniowie wskazali te aluzje w tekście i objaśnili je, a także przypomnieli, jaką rolę odegrały w powstaniu wymienione historyczne postacie i skomentowali ich rolę odpowiednimi fragmentami tekstu „Przygotowania”.

Dalej Maciejewski dowodzi, że wątki przedstawione w części pierwszej, nie rozwinięte i nie zakończone, są dowodem na to, że miały być części dalsze. Także wątek romansowy ma swój ciąg dalszy, bowiem miłość Kordiana do Laury pojawia się w akcie II i III. Autor poleca wskazanie tychże partii dramatu.

Niejasności dostrzega także autor przy wątku przyjaźni Kordiana z Grzegorzem, którego postać jest zbyt słabo zaakcentowana, „*aby nie oczekiwać przyszłych, silniejszych akcentów*”.⁴⁰²

⁴⁰¹ *Tamże*, s. 56.

⁴⁰² *Tamże*, s. 60.

Wreszcie, gdyby akt III zakończył się śmiercią bohatera, dawałoby to utworowi zwartą kompozycję, ale tak się nie stało i dalsze perypetie są zapowiedzią późniejszej akcji.

W zakończeniu tego podrozdziału autor zawarł szereg poleceń związanych z postacią Kordiana i problemami interpretacyjnymi, jakie pojawiały się w różnych okresach historycznych. Dlatego Maciejewski proponuje uczniom odczytanie najpierw współczesnych Słowackiemu recenzji „Kordiana”, zawartych w „Materiałach pomocniczych”. Później zaleca odczytanie relacji i recenzji z przedstawień dramatu na scenach polskich w różnych okresach naszej najnowszej historii. Poleca zwrócić uwagę na odmienne interpretacje postaci Kordiana i jego problemów w zależności od sytuacji politycznej, w jakiej znajdowała się Polska, także w zależności od postaw moralnych, wrażliwości estetycznej i charakterystycznych gustów obowiązujących przed I wojną światową, w okresie międzywojennym i współcześnie.

Po zapoznaniu się z wyżej wymienionymi problemami autor proponuje następujące pytania⁴⁰³: czy Kordian posiadał wolność wyboru sposobu swego postępowania, czy też działaniem jego kierowała konieczność, czy był bezsilny wobec historii, wobec spraw zbiorowości ludzkiej, czy też miał poczucie własnej mocy i potęgi? Jak uczniowie ujęliby ten problem z dzisiejszego punktu widzenia, z punktu widzenia roli i możliwości czynnego udziału współczesnego człowieka w sprawach dotyczących całego narodu czy całej ludzkości i jej perspektyw rozwojowych? Jak dziś oceniliby patriotyzm Kordiana, a jak Patriotyzm Prezesa? A może przy okazji tych pytań, warto zapytać uczniów o ich spojrzenie na współczesny patriotyzm, w czasach, kiedy, został on poddany pewnym przewartościowaniom? I aktualne także ciągle pytanie na temat tego, co z historycznych już tendencji i haseł odczytanych w „Kordianie” jest jeszcze „na czasie”, a co już mało porywające i prawie niezrozumiałe bez historycznego komentarza? I wreszcie na koniec, czy Kordian jako człowiek wewnętrznie rozdarty i tragicznie skłócony ze światem jest im postacią obcą czy też bliską?⁴⁰⁴

Pytania te mogą być pomocne przy organizowaniu zajęć związanych z analizą dramatu, choć w obecnej siatce godzin przewidzianej w liceum, nauczyciel

⁴⁰³ *Tamże*, s. 63.

⁴⁰⁴ *Propozycję lekcji w oparciu o to właśnie zagadnienie proponuje Maria Olszewska w artykule „„Drzewo życia” Kordiana”, „Polonistyka” 2001, nr 2, której omówienie już przedstawiłam.*

musi dobrze zastanowić się nad tym, które zagadnienia warto omówić na lekcjach, a którymi zająć się, na przykład, na zajęciach kół polonistycznych, o ile takie są jeszcze w szkołach. Warto też chyba pokusić się o napisanie projektu związanego z omówieniem wybranych zagadnień, które związane są ściśle z historią, ponieważ wciąż odczuwa się brak wiedzy i zainteresowania uczniów w tym zakresie.

Autorem nowszego opracowania „Kordiana” w serii Biblioteka Analiz Literackich jest Mieczysław Inglot⁴⁰⁵. Składa się ono także z dwóch części. Pierwsza dotyczy bezpośrednio analizy i interpretacji dramatu, druga zaś zawiera materiały pomocnicze, na które składają się następujące treści: Słowacki w czasie pisania „Kordiana”, sądy współczesnych o dramacie, nowe i najnowsze oceny dramatu oraz nowe jego inscenizacje.

Część pierwszą opracowania badacz podzielił na siedem rozdziałów. Rozpoczyna od krótkiego omówienia recepcji „Kordiana”. Wyjaśnia, dlaczego dramat ten jest dramatem historiozoficznym. Informuje czytelnika także o tym, że Słowacki znał opublikowane na emigracji relacje o spisku podchorążych, w których przede wszystkim podkreślano sprzeczność między rewolucyjnymi nadziejami młodych a rozumą starszych. Ponieważ Słowacki pisał dramat już po upadku powstania, zwrócił więc uwagę na tę właśnie sprzeczność. Inglot wskazuje na trzy przyczyny, które złożyły się na powstanie utworu. Pierwszą była przyczyna natury historiozoficznej, druga natury historycznej, zaś trzecia związana była z pragnieniem dorównania Mickiewiczowi i przeciwstawieniem się jego krzywdzącym opiniom.⁴⁰⁶ Autor publikacji zwraca uwagę, iż Słowacki, pisząc „Kordiana”, nawiązywał do tradycji moralitetów. Starał się naśladować ich układ kompozycyjny, gdzie występował Prologus i przedakcja, która zapowiadała sąd Boży nad grzesznym światem. Jednakże racje ideowe zawarte w tym dramacie są bardziej złożone. Dalej Inglot omawia moralitetową kompozycję dramatu.

Natomiast Przygotowanie przedstawia jako zapowiedź tragizmu konfliktu ideowego. Szatan Słowackiego nie jest tylko postacią biblijną. Jest demonem narodu i ludu polskiego. Po „rząd dusz” sięga właśnie on, a perspektywa rewolucji utrwaliła jego panowanie nad historią ludzkości. Szatan ten panuje nad obydwoma alternatywnymi stronami narodowej tradycji. Kusi bowiem do zemsty na wrogu, ale

⁴⁰⁵ Mieczysław Inglot, „<Kordian> Juliusza Słowackiego” *Biblioteka Analiz Literackich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1993.

⁴⁰⁶ Uszczypliwa recenzja „Poezji” Słowackiego wydanych w Paryżu w 1833 roku oraz ujemna prezentacja w „Dziadach” części III postaci ojczyzna poety, dra Becu.

jednocześnie paraliżuje skuteczność walki. Pisząc o Prologu, Inglot zwraca uwagę na fakt, że Słowacki zapowiedział w nim, iż jego osąd dotyczy nie tylko rozgrywających się wydarzeń historycznych i decydujących o ich przebiegu polityków. Pisząc „Kordiana”, włączył się poeta do dyskusji toczonej na emigracji na temat niedawnego powstania.

Jak zinterpretował autor publikacji osoby dramatu? Otóż uważa, że Pierwszą Osobą Prologu jest Mickiewicz, autor „Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego” i twórca osoby ks. Piotra z III części „Dziadów”. Pierwsza Osoba, która stylizowana jest na proroka i odprawia modły nad mogiłą ojczyzny, głosić miała na emigracji ideę duchowego doskonalenia się i ofiary oraz biernie czekać na boską sprawiedliwość. Z kolei Druga Osoba miała być aluzją do antymesjanistycznych wypowiedzi niektórych krytyków emigracyjnych. Trzecia Osoba zaś głosiła pośrednio ideę aktywnej walki.

Słowacki zakładał obecność Boga w historii, ale nie był to cierpiący Chrystus, lecz groźny, starotestamentowy Jehowa, który sądzi zaborców, ale także Polskę. Dalej badacz wyjaśnia kwestię porównania przez Słowackiego historii Polski z dziejami grzechu, który był zawiniony, ale tragiczny.

Rozdział trzeci przynosi rozważania dotyczące romantycznego bohatera. Kordian przedstawiony jest jako postać złożona i niejednoznaczna, odczuwająca bezsens egzystencji, ale jednocześnie poszukująca idei życia, która wytyczy mu cel. W rozdziale tym wspomina także Inglot o hasle, które pojawia się w zakończeniu aktu II - „Polska Winkelriedem narodów”, podając informacje o jego genezie i historiozoficznych powiązaniach. Jego pojawienie się stanowi punkt zwrotny w dziejach przemiany duchowej Kordiana. Przybliży także czytelnikowi problematykę związaną z monologiem na górze Mont Blanc.

Rozważania na temat tragizmu zawarte są w rozdziale czwartym. Autor publikacji uważa, że poeta ukazał przebieg narodowego losu jako układ nierozwiązywalnych sprzeczności między moralnością a polityką. Ponadto wskazał na mity jako na ekspresję świadomości narodowej i przypisywał im rolę czynnika determinującego narodowy los. Scena spiskowa z kolei została omówiona jako obraz gry politycznej. Dokładnie zanalizował także Inglot scenę zamkową. Interpretuje Widmo dziewicy jako zapis krwawej historii, która wydarzyła się naprawdę w zamku za czasów Wielkiego Księcia Konstantego. Natomiast Kordian idący zabić despotę,

przypomina bohatera ludowej baśni, ale nie potrafi jednak odrzucić konserwatywnej myśli i pójść drogą wyznaczoną przez żołniersko – ludową tradycję.

W rozdziale zatytułowanym „Krajobraz po bitwie”, Inglot pisze, że komentatorzy „Kordiana” nie zauważyli, że Słowacki, kiedy pisał ten dramat po upadku powstania był przekonany, że jego wybuch uniemożliwił carską interwencję we Francji. Rysował zatem obraz cesarstwa jako potęgi, która zagraża całemu światu. Pragnął ukazać Rosję jako państwo, które chce zawładnąć niemal całym globem. Z kolei lud przedstawiony w dramacie staje się źródłem narodowej świadomości.

Autor opracowania informuje też czytelników o wizji scenicznej w dramacie. Charakteryzuje czas i przestrzeń, a ponadto skupia się na dramaturgii sceny spiskowej, koronacyjnej i sceny na Mont Blanc.

W rozdziale siódmym badacz wyjaśnia, dlaczego na pierwsze miejsce w literaturze tworzonej przez polskich romantyków wysunął się dramat. Jednym z czynników wpływających na to była niemożność przedstawienia przełomowych momentów w dziejach narodu w innej formie gatunkowej. Ponadto romantycy dostrzegali swoistego rodzaju paralelizm między obrazem historii a formą dramatyczną.

Dalej Inglot stwierdza, że „Kordian” stanowił ważny głos w emigracyjnej dyskusji, którą rozpoczęła III część „Dziadów”, a podjęta została przez Krasińskiego w „Nie – Boskiej komedii”. Dyskusję tę rozwinie także Słowacki, między innymi w „Balladynie” i „Lilli Wenedzie”, w dramatach, które przez wielu badaczy uważane są za kontynuację „Kordiana”. Autor opracowania zwraca uwagę na fakt, że dramat romantyczny powstał w opozycji do reguł, jakimi kierował się dramat klasyczny. Różnice te wykazał na podstawie, jak to określił Inglot, *„trójcy wielkich polskich dramatów”*⁴⁰⁷, czyli części III „Dziadów”, „Nie – Boskiej komedii” i „Kordiana”. Ponadto przedstawił różnicę między Mickiewiczowskim Gustawem – Konradem a Kordianem Słowackiego, pisząc o tym ostatnim, iż *„pozostaje do końca postacią tragiczną. Bo w takiej właśnie, tragicznej perspektywie rysuje się Słowackiemu los ojczyzny”*.⁴⁰⁸

Dokonując oceny obu opracowań, należy zauważyć, że każde z nich zawiera wiele cennych informacji przydatnych zarówno nauczycielowi jak i uczniowi. Każdy z autorów zwraca bowiem uwagę na inne aspekty przy interpretacji

⁴⁰⁷ Tamże, s. 44.

⁴⁰⁸ Tamże, s. 49.

tego dramatu. Maciejewski zamieszcza zadania kontrolne dla uczniów związane z prezentowanym materiałem, czego nie czyni Inglot. Pierwszy z wymienionych badaczy stwierdza, że dramat ten bliższy jest raczej powieści czy poematowi niż dramatowi. Z kolei Inglot dostrzega podobieństwo do moralitetów. Maciejewski dokonuje dość szczegółowej charakterystyki Kordiana i udziela wskazówek dotyczących jej pisania, natomiast Inglot skupia się na ogólnej charakterystyce bohatera romantycznego.

Warto więc, aby przede wszystkim nauczyciel znał oba opracowania i wskazywał uczniom te ich fragmenty, które mogą być przydatne podczas szkolnej analizy dramatu.

Wydanie „Kordiana” w serii Nasza Biblioteka wstępem opatrzył Eugeniusz Sawrymowicz.⁴⁰⁹ Porusza w nim problematykę związaną z powstaniem listopadowym i rewolucją społeczną. Omawia zagadnienia roli poezji w życiu narodu, kończy zaś tekstem dotyczącym znaczenia „Kordiana” w naszej literaturze.

Zdaniem Sawrymowicza, jest to dramat, w którym Słowacki dał swoją ocenę powstania listopadowego i określił swe stanowisko w sprawie dalszej walki o wyzwolenie Polski.

Ponieważ w „Kordianie” elementy historyczne, które dotyczą minionego powstania i elementy aktualnych zagadnień popowstaniowych łączą się, autor sądzi, że należy poznać postawę Słowackiego w stosunku do powstania listopadowego i jego pozycji na tle życia emigracyjnego. I te właśnie zagadnienie przybliży dalej Sawrymowicz. Omawia także problematykę dramatu. Uważa, że głównym motywem akcji politycznej utworu jest historia spisku koronacyjnego, natomiast drugim problemem jest zagadnienie rewolucji społecznej. Trzecim zagadnieniem zaś jest sprawa roli poezji w życiu narodu walczącego o wolność. Analizuje autor także kompozycję dramatu, która rozpada się na kilka części. Sawrymowicz, tak jak i inni badacze, podaje, iż różnie interpretowano trzy osoby Prologu. Jedni widzieli w nich polemikę Słowackiego z Mickiewiczem, przy czym Pierwsza Osoba miała być aluzyjnie przedstawioną postacią autora III części „Dziadów”. Dwie następne z kolei miały być wyrazicielem stanowiska Słowackiego. Jeszcze inni widzieli w Pierwszej Osobie alegoryczny obraz dziejów Kordiana z części pierwszej trylogii.

⁴⁰⁹ Eugeniusz Sawrymowicz, „Juliusz Słowacki Kordian” Część pierwsza trylogii *Spisek koronacyjny*, Ossolineum Nasza Biblioteka, Wrocław 1973.

Konkludując to zagadnienie, autor stwierdza, że wyjaśnienie tej kwestii nie jest w pełni możliwe ze względu na brak całości dramatu i można jedynie snuć domysły interpretacyjne.

W dalszej części zostały zarysowane główne założenia samego dramatu. Z kolei zajmuje się Sawrymowicz omówieniem problematyki związanej z powstaniem listopadowym. Sprawa ta pojawia się w „Kordianie” w „Przygotowaniu” i w akcie III, z którym wiążą się niektóre sceny z aktu II, czyli scena u papieża i na górze Mont Blanc.

W następnym rozdziale przedstawiony jest problem rewolucji społecznej, którym w ogóle nie zajmowali się inni badacze. Jego zdaniem, zagadnienie rewolucji społecznej ma w „Kordianie” dwa znaczenia. Jest to sąd nad powstaniem listopadowym i jest to wyraz postawy Słowackiego wobec aktualnych spraw polityczno – społecznych w Europie. W dramacie mamy zatem przedstawione dwa cele walki rewolucyjnej, którymi są walka przeciw despotyzmowi i przeciw rządowi burżuazji. W tym właśnie duchu interpretacyjnym Kordiana przedstawia autor jako młodzieńca, w którym budzi się rewolucjonista, a jego ostateczne „*przetworzenie romantycznego marzyciela w rewolucyjnego działacza*”⁴¹⁰ dokonuje się na szczycie Mont Blanc i choć, jak podkreśla Sawrymowicz, nie jest „Kordian” dramatem, w którym zawarty jest obraz rewolucji społecznej, to jednak jest dramatem o tej rewolucji poprzez krytykę, jaką poddał Słowacki program i sposób działania Kordiana, którego słabością było między innymi to, że nie potrafił przewyciężyć w sobie cech szlacheckiej ugodowości. Krytykując działanie Kordiana, pokazuje jednocześnie Słowacki przyczynę klęski powstania, którą było oderwanie się od mas ludowych.

Pisząc o roli poezji i poety, stanął Słowacki wobec faktu przeciwstawienia się Mickiewiczowi w walce o własny program poetycki. Walka ta w postaci polemiki z autorem „Dziadów” pojawia się w „Kordianie”. Podkreśla jednak Sawrymowicz to, na co zwracają uwagę wszyscy badacze, że nie była to walka z Mickiewiczem, a walka o właściwie zrozumianą rolę poezji narodowej. Dalej omawia autor te szczegóły z „Kordiana”, które wskazują na zależności łączące oba dramaty. Wskazuje także na różnice w sposobie zastosowania środków poetyckich i budowie dramatu.

⁴¹⁰ Tamże, s. 28.

Znaczenia „Kordiana” w naszej literaturze dopatruje się autor w tym, że Słowacki w dramacie wyraził własne idee demokratyczne i rewolucyjne, a do których doszedł on na drodze przemyśleń klęski listopadowej i aktualnej rzeczywistości w Europie, to po pierwsze. Po drugie natomiast ważne jest to, że dał poeta w tych ideach wyraz postępowym prądom nurtującym cały demokratyczny odłam emigracji. Jest i trzecie znaczenie, które polega na tym, że jest to arcydzieło naszej poezji romantycznej, które stanowi ważny etap w rozwoju realistycznej techniki romantycznej. Sawrymowicz dodaje także, że rewolucyjną siłę dramatu zauważyli dopiero czytelnicy następnego pokolenia. I w takim też duchu przez wiele lat był interpretowany „Kordian” w szkołach, tak go przedstawiano w programach i podręcznikach szkolnych.⁴¹¹

Przydatność tego opracowania w szkołach w czasach PRL - u była duża, bowiem wstęp ten zawierał jedynie słuszną interpretacją zgodną z obowiązującymi wytycznymi tak zwanego materializmu historycznego opartego na pracach Marksa i Engelsa. Publikacja ta zawiera znikomą ilość przypisów, autor na koniec wstępu zamieścił bibliografię, z której korzystał. Sam tekst „Kordiana” ma objaśnienia, z których w razie trudności, mógł skorzystać uczeń.

Mieczysław Inglot jest autorem wstępu do „Kordiana” wydanego przez Bibliotekę Narodową.⁴¹² Zgodnie z koncepcją tej serii, tomik poprzedzony jest wstępem, w którym autor zwraca uwagę na popularność „Kordiana”, spiszek koronacyjny oraz zagadki interpretacyjne. W części II zatytułowanej „Poetyckie wyznanie wiary” zostało omówione motto poprzedzające tekst „Kordiana”, które poeta zaczerpnął z własnej powieści poetyckiej „Lambro”. Autor omawia symboliczny kształt metafory zawarty w tym motcie. Píše, że Słowacki zapowiadał w nim „*pragnienie ocalenia narodu przed marazmem niewoli i przygotowania do decydującej chwili*”.⁴¹³

W dalszej części Inglot omawia funkcję „Prologu”. Analizuje dokładnie wypowiedzi Pierwszej, Drugiej i Trzeciej Osoby, odwołując się także do przemyśleń innych badaczy.

⁴¹¹ Patrz rozdział I i II.

⁴¹² Mieczysław Inglot, „Kordian” Część pierwsza trylogii Spiszek koronacyjny, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław 1986.

⁴¹³ Tamże, s.X.

W rozdziale trzecim została przedstawiona historiozoficzna i estetyczna funkcja „Przygotowania”, miejsce i funkcja tradycji w historiozofii oraz estetyce romantyzmu, a także historiotwórczy sens tradycji biblijnej i narodowej.

W kolejnych rozdziałach autor omówił poszczególne akty. W pierwszym zwraca uwagę na monolog tytułowego bohatera, a także na wizje apokaliptyczne. Podkreśla także, że potępienie starości w dramacie nie dotyczy ludowych bohaterów, stąd obecność w „Kordianie” starego sługi Grzegorza. Postacie takie wprowadzali już przed Słowackim inni pisarze, ale autor dramatu jako pierwszy uczynił z niego duchowego przewodnika młodocianego bohatera.

Drugi akt to podróż bohatera. Autor skupia się tu przede wszystkim na kwestii związanej ze sprawą watykańską. Zdaniem Ingłota, scena watykańska miała, w zamiarze poety, wskazać na sprzeniewierzenie się przez Kościół ideałom pierwotnego chrześcijaństwa a także tradycji związków łączących Watykan z Polską

Pisząc o monologu na Mont Blanc, autor stwierdza, że Kordian odnalazł tam ideę, której hasło brzmiało: Polska Winkelriedem narodów”, ale jednocześnie jest to moment, w którym drogi ideowe Słowackiego i Mickiewicza rozchodzą się. Dalej autor dokładniej analizuje te różnice, pisząc o historycznej genezie i politycznej funkcji idei przedmurza.

Omawiając akt III, badacz koncentruje się na omówieniu sceny spiskowej, ukazaniu dwóch stron tradycji, a także przedstawia rolę ludu w dramacie. Zauważa, że Słowacki nie przeprowadził jednoznacznie wartościującego podziału na lud i szlachtę. W każdej tej grupie widział pozytywne i pejoratywne strony, choć poeta wyróżnił bardziej lud, bowiem wśród ich przedstawicieli, którzy byli zwolennikami zamachu byli Starzec, Pierwszy z Ludu i dwaj Inni.

Budowa kluczowej sceny dramatu: sceny VI a. III, zdaniem autora, podobna jest do roli Syzyfa, „*dążącego do zwycięstwa i niemalże osiągnającego je, a przecież z każdym krokiem w gąszczu psychicznych rozterek gubiącego swój cel*”.⁴¹⁴ Podobieństwo to dostrzega także w greckim micie, w którym o losach bohaterów decydowało przeznaczenie.

W rozdziale VII snuje Ingłot rozważania na temat metafory świata, historiozofii i iluzorycznego charakteru wolności człowieka, bowiem samotność

⁴¹⁴ Tamże, s.XXXIX.

Kordiana urasta do symbolu samotności człowieka w świecie. Świat ten zmierza do upadku, gdyż pozbawiony jest boskiej idei i boskiej kontroli.

Uwagi o artyzmie dramatu zawarł autor w rozdziale VIII. Najpierw omawia kwestię genealogii dramatu. Zauważa, że Słowacki nawiązał do tradycji moralitetów, naśladował także jego układ kompozycyjny, różnica jednak polegała na tym, że dramatem romantycznym rządziły prawa ideowe bardziej złożone niż te, które występowały w średniowiecznych moralitetach.

Inglot czas dramatu dzieli na „święty” (boski i szatański) i czas świecki (historyczny). Czas święty wyznaczany jest także przez folklor i tylko pośrednio związany z religią, natomiast w czasie świeckim rozgrywają się różne ciągi wydarzeń mieszczące się w historii, ale przedstawione alinearne.

Współistnienie tych dwóch czasów z kolei wpływa na sposób organizacji przestrzeni w dramacie. Autor omawia źródła jej koncepcji, zwraca uwagę na przekształcenie się w umyśle Kordiana obrazu jesieni w rozważania nad „jesienią życia”. Przedstawia także omówienie sceny w szpitalu wariatów, gdzie dochodzi do połączenia przestrzeni scenicznej i teatralnej, a także omówienie przestrzeni między kościołem a Zamkiem.

Inglot zauważa, że Słowacki wprowadza na scenę realia, ale są one niezgodne z rzeczywistą topografią Zamku⁴¹⁵. Poeta zmienił ją dla potrzeb bohatera, który, przechodząc przez wszystkie pokoje, widzi w oddali cel swej wędrówki, czyli światło w sypialni cara.

Język w dramacie spełnia dwie funkcje, mianowicie konstruuje pewien model świata poetyckiego i określa zasady scenicznej prezentacji tego modelu. Jego podstawową cechą jest obecność słów – kluczy o charakterze obrazów symboli. Spełniają one w dramacie wiele funkcji, tworzą na przykład kompozycyjny łącznik między poszczególnymi scenami dramatu, pozwalają także uznać powstały w ten sposób szereg za dominantę znaczeniową dramatu, która wskazuje na model świata poetyckiego i na rodzaj zabiegów teatralnych. Dalej autor dokładnie omawia znaczenie słów – kluczy i na konkretnych przykładach pokazuje ich funkcję.

Omawia autor także rodzaj i kształt poetyckiego modelu świata w dramacie. Zauważa, że jego język jest językiem odwołującym się do słownika romantycznej mitologii, są w nim też aluzje do „Pisma Świętego” i do wątków i

⁴¹⁵ Wspomina o tym Stanisław Niewiadomski w omówionym już artykule „<Kordian w Zamku> Szkolna wycieczka do Zamku Królewskiego”.

motywów folklorystycznych. Zawiera „Kordian” także aluzje do legend i mitów historiozoficznych.

Trudno jest natomiast dziś, zdaniem autora, odpowiedzieć na pytanie, jakiego typu konwencja teatralna przyświecała kształtowaniu się scenicznej wizji dramatu. Z analizy przeprowadzonej przez Inglota, wynika, że był to teatr iluzji, który określano mianem „Fabryki snów”.

Każda z występujących postaci została wyposażona w indywidualny język. Autor zauważa ciekawy sposób zindywidualizowania języka bohaterów sceny zbiorowej na początku aktu III. Rozmowa rozpoczyna się od plotki. Pojawiające się aluzje polityczne tworzą nastrój serio, który rozładowuje dowcip językowy i sytuacyjny.

Inglot omawia także dokładnie język i wiersz dramatu. Píše, że podstawowym jego wierszem jest 13 – zgłoskowiec stychiczny, ale pojawiają się też 11 – i 8- zgłoskowce.

Wreszcie rozdział IX poświęcony jest wystawieniu „Kordiana” w teatrze. Autor nadmienia, że dramat ten długo uważany był za niesceniczny i to wpłynęło, obok cenzury, ujemnie na zainteresowanie się nim.

W dalszej części wypowiedzi znajdziemy dokładne omówienie realizacji scenicznych „Kordiana”, począwszy od premiery mającej miejsce 25 listopada 1899 roku w Krakowie, poprzez „Kordiana” w dwudziestoleciu, w Polsce Ludowej, ze zwróceniem uwagi na inscenizację Grotowskiego, Hanuszkiewicza i następne w latach siedemdziesiątych, aż do roku 1980.

Ostatni rozdział poświęcony jest spojrzeniu na „Kordiana” w czasach współczesnych. Autor stawia tezę, iż stałą cechą arcydzieł jest ich zagadkowość, a także przy każdej interpretacji odnalezienie zasadniczej idei utworu. Jednak w przypadku „Kordiana” w tej kwestii trzeba być bardzo ostrożnym. Sam autor podkreśla, że przedstawiona przez niego interpretacja jest tylko próbą nowego spojrzenia na dramat. Przytacza więc dzieje recepcji dramatu, a następnie próbę nowego jego odczytania.

Zapoznaje także czytelnika z dwoma obliczami dramatu. Jak pamiętamy z analizy podręczników, Kordian był najpierw przedstawiany jako typowy szlachecki rewolucjonista i była to, jak dodaje autor, historyczna strona obrazu losów bohatera, ale nie jedyna. Patrząc z punktu konkretnych wydarzeń historycznych, jest „Kordian” obrazem klęski szlacheckiego rewolucjonisty. Natomiast jeśli spojrzeć na ten dramat

jako na opowieść o świecie rządzonym przez antyhumanitarne konieczności, jest on apoteozą ludzkiej niepodległości buntującej się przeciw przeznaczeniu.

Wydawnictwo Biblioteki Narodowej na obwołucie książki zamieściło informację, iż pragnie zaspokoić potrzebę kulturalną i dać kształcącą się młodzieży wzorowe wydania najcenniejszych utworów literatury polskiej. Wydaje się, iż w dzisiejszych czasach, kiedy półki księgarskie uginają się od miernej jakości opracowań, składających się zwykle ze streszczenia i charakterystyki bohaterów, wskazanie uczniom takiej pozycji jest niezwykle ważne i cenne. Jeśli nie w szkole, to poza nią, młodzież nie będzie miała już większej szansy zetknąć się z opracowaniami naukowymi.

Wydaje się, że nie wystarczy tylko wskazanie, ale istnieje pilna potrzeba wyegzekwowania pewnych treści zawartych w opracowaniu, zwłaszcza tych przydatnych do analizy podczas lekcji. Faktem jest, że niektóre rozdziały dla przeciętnego ucznia mogą stanowić trudność, ale uważam, iż każdy uczeń musi poznać reguły rządzące tekstem naukowym; wszak jednym z zadań szkoły ponadgimnazjalnej jest pomoc w kształtowaniu umiejętności interpretowania arcydzieł literackich i rozpoznawania ich w kontekście egzystencjalnym, aksjologicznym i historycznym, a jednym z wielu osiągnięć jest umiejętność korzystania z literatury fachowej.⁴¹⁶

Omówiony wyżej wstęp do wydania „Kordiana” opatrzony jest przypisami, w razie niejasności uczeń może także skorzystać z objaśnień. W cytatach pochodzących bezpośrednio z tekstu dramatu, zaznaczona jest numeracja wierszy z podaniem o jaki fragment chodzi.

Warto też zauważyć, iż autor w swych rozważaniach powoływał się także na dotychczasowy stan badań, na prace innych naukowców, między innymi Ujejskiego, Sawrymowicza, Bizana czy Hertza. A to z kolei może być źródłem na rozpisanie projektu na temat, na przykład tego, jak różni badacze określali ideę przewodnią dramatu, czy też, jak interpretowano Pierwszą Osobę dramatu w świetle różnych badań naukowych. Wyżej wymienione propozycje mogłyby się stać także tematami prezentacji maturalnej.⁴¹⁷

⁴¹⁶ Podstawa programowa kształcenia ogólnego *Kształcenie ogólne – Szkoły ponadgimnazjalne* (tzw. kanon), s.21.

⁴¹⁷ Ukazał się „Katalog Biblioteki Narodowej w osiemdziesięciolecie serii 1919- 1999” w opracowaniu Andrzeja Zawady, Ossolineum, Wrocław 1999.

Spośród propozycji metodycznych przeznaczonych dla nauczycieli, na uwagę zasługuje także praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Grzeszczuka zatytułowana „Literatura polska w szkole średniej”.⁴¹⁸

Omówiono w niej utwory z literatury polskiej od czasów najdawniejszych do współczesnych. Ich analizy i interpretacji dokonano różnymi metodami, które znane są we współczesnej polonistyce i z tego względu, jak pisze redaktor, mogą być pomocne w pracy nauczyciela polonisty.

Jednocześnie Grzeszczuk przestrzega przed szukaniem jednolitego zbioru norm czy przepisów dotyczących analizy szkolnej, gdyż prowadzić to może do zubożenia wiedzy ucznia o dziele literackim i ustalenia sztywnych schematów interpretacyjnych, co miało już miejsce w czasach Polski Ludowej. Na szczęście obecna szkoła ma do wyboru tak wiele metod nauczania,⁴¹⁹ iż należy z kolei uważać, aby forma lekcji nie przerosła jej treści.⁴²⁰

Wśród wielu omówionych tu utworów⁴²¹ zamieszczono także analizę i interpretację „Kordiana”, której autorem jest Mieczysław Inglot. Jest to skrócony przedruk ze wstępu do edycji „Kordiana” w serii Biblioteka Narodowa⁴²², którą omówiłam już wcześniej.

Mieczysław Inglot jest autorem pytań związanych z interpretacją „Kordiana” zamieszczonych w pracy zbiorowej pt. „<Zadania do lektury> dla klasy II szkoły średniej”.⁴²³

⁴¹⁸ „Literatura polska w szkole średniej”, pod red. Stanisława Grzeszczuka, WSiP, Warszawa 1990.

⁴¹⁹ Oto niektóre. moim zdaniem, wartościowe książki omawiające różne metody nauczania:

- Małgorzata Taraszkiewicz, „Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu” CODN, Warszawa 1999.
- Krystyna Rau, Ewa Ziętkiewicz, „Jak aktywizować uczniów – burza mózgów i inne techniki w edukacji” Oficyna Wydawnicza G.P, Poznań 2000.
- Danuta Biernacka, „Od słowa do działania” Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Doug Buehl „Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się” Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.

⁴²⁰ O problemach z klasyfikacją metod nauczania można przeczytać w artykule Stanisława Bortnowskiego „Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania” zamieszczonego w książce „Polonista w szkole” pod red. Anny Janusz – Starz.

⁴²¹ Z dzieł Słowackiego omówiono tylko „Kordiana”, natomiast z dzieł Mickiewicza „Ballady i romanse”, „Dziady” cz. III, „Pana Tadeusza”.

⁴²² Patrz, Mieczysław Inglot, „Kordian” Część pierwsza trylogii Spisek koronacyjny, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław 1986.

⁴²³ Tadeusz Patrzalek, Gertruda Wichary, „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992.

Pytania podzielone są na segmenty, w których kolejno zawarte są ćwiczenia dotyczące kompozycji dramatu, czasu, przestrzeni, kreacji bohatera, idei politycznych, filozofii i historiozofii.⁴²⁴

I tak w pierwszym segmencie autor proponuje, aby uczniowie wyjaśnili sens poszczególnych fragmentów tytułu „Kordiana”, zastanowili się nad problemem, czy z treści „Przygotowania” można wnioskować o ewentualnych dalszych częściach zamierzonej trylogii oraz nad tym, jaką radę daje walczącemu narodowi Anioł i co ona oznacza.

Uczniowie omawiają także związek wstępnych fragmentów: „Motto”, „Przygotowanie” i „Prolog” z poetyką dramatu romantycznego.

Następnie autor, przywołując słowa Georgie Sand na temat dramatu romantycznego (który - zdaniem tej pisarki - nie jest ograniczony w swej formie regularnym następstwem wydarzeń, ale nagina się do swobodnego toku myśli), proponuje, aby uczniowie odnaleźli te wydarzenia w dramacie, które znacznie wyprzedzają czas akcji oraz te, które występują poza ramy roku 1829.

Pojawia się też pytanie o to, jaką koncepcję czasu symbolizuje zegar wieków „z babilońskiej ludów wieży” oraz pytanie o rodzaj przestrzeni scenicznej występującej w dramacie.

W segmencie drugim autor zaproponował sześć pytań. Wśród nich są te, które dotyczą wyjaśnienia słów Kordiana „Jam jest posąg człowieka na posagu świata”, stwierdzeniu, jakie znaczenie w rozwoju osobowości Kordiana miała postać starego sługi Grzegorza i jaką rolę odegrała miłość do Laury oraz czym można tłumaczyć jej lekceważący stosunek do Kordiana.

Uczniowie mogą także porównać losy Janka na dworze królewskim z taką samą „wizytą” Kordiana” na zamku i wyjaśnić sens opowiadanej przez Grzegorza bajki o Janku.

Wreszcie na podsumowanie działań w tym segmencie, autor proponuje wskazać na te cechy osobowości Kordiana, które sprawiły, że został on uznany za typowego bohatera literatury romantycznej.

⁴²⁴ W przedstawionym opracowaniu autor wykorzystał następującą bibliografię:

- J. Maciejewski, „Kordian” – dramatyczna trylogia. Poznań 1961.
- J. Maciejewski, „Kordian” Juliusza Słowackiego. Warszawa 1976, BAL.
- S. Makowski, „Kordian” Juliusza Słowackiego. Warszawa 1976.
- S. Makowski, „Juliusz Słowacki”. Warszawa 1980, Biblioteka „Polonistyki”.
- M. Inglot, „Myśl historyczna w <Kordianie>”. Wrocław 1973.
- M. Inglot, Wstęp i opracowanie do: J. Słowacki „Kordian”. Wrocław 1985.

Polecenie pierwsze z kolejnego segmentu jest bardzo rozbudowane i może być ono, moim zdaniem, zrealizowane w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej. Autor stawia przed uczniami problem wyjaśnienia sensu hasła „Polska Winkelriedem narodów – poświęci się, choć padnie, jak dawniej, jak nieraz!” na tle czynu szwajcarskiego rycerza i poglądów wyrażanych w przemówieniach sejmowych okresu powstania listopadowego.

Ponadto uczniowie zastanawiają się nad istotą sporu między Prezesem a Kordianem w scenie spiskowej i wyjaśniają, jaką rolę odgrywają widma towarzyszące bohaterowi w wędrówce do sypialni cara w Zamku Królewskim i jaką ideę symbolizuje rusztowanie z trumień królewskich.

Ostatni segment zawiera zagadnienia oscylujące wokół filozofii i historiozofii. Na sześć pytań, cztery są mocno rozbudowane i dotyczą wyjaśnienia istotnych problemów. Na przykład autor przywołuje słowa Diderota na temat tego, że światem rządzi Ład, a człowiek jest tylko ogniwem w apriorycznie ułożonym systemie rzeczy, następnie przytacza interpretację parodystyczną poglądów Diderota dokonaną przez jednego ze współczesnych mu filozofów i po tak długim wprowadzeniu prosi uczniów o wyjaśnienie postaci Drugiego Wariata na tle przedstawionych poglądów filozofa oświeceniowego oraz treści zawartych w wersach 261 - 270 z II aktu „Kordiana”.

Autor opracowania proponuje także wyjaśnienie funkcji Pierwszego Wariata i objaśnienie rozumienia słów wypowiedzianych przez niego: „Boże! Odwróć ode mnie ten kielich goryczy”. Wcześniej jednak informuje uczniów o zasadniczej idei dramatu, jaką jest koncepcja rozbieżności między autentycznym chrześcijaństwem, polegającym na naśladowaniu życia i losu Chrystusa, a zachowaniem się oficjalnych przedstawicieli Kościoła.

Uczniowie mogą się także zastanowić nad wyjaśnieniem tragizmu idei przyświecającej poczynaniom bohatera dramatu, biorąc pod uwagę słowo – klucz, którym w dramacie jest symbol „księżycy dwurożnego” i pamiętając o jego szekspirowskiej proveniencji.

Zagadnienia krócej sformułowane dotyczą, między innymi stwierdzenia, jaką rolę odgrywa postać Doktora w VI scenie III aktu „Kordiana”, czy w jaki sposób Doktor usiłuje podważyć dwie zasadnicze idee kierujące postępowaniem człowieka, przypomniane w słowach Kordiana „Myślę”.

Należy podkreślić, iż wyżej przedstawione pytania są jedynie propozycją interpretacyjną „Kordiana” i nie należy się ich niewolniczo trzymać, ale wykorzystywać je w sensowny i przemyślany sposób do zbudowania ciekawego konspektu lekcji. Nie wszystkie bowiem zagadnienia będzie można zrealizować w każdej klasie, gdyż, moim zdaniem, charakteryzują się one dużym stopniem trudności i uczeń, chcąc rzetelnie odpowiedzieć na nie, musi znać tekst bardzo dokładnie. Jest to więc tylko podpowiedź, a nie pomysł na to, jak krok po kroku dokonać omówienia „Kordiana” podczas lekcji.

Współczesną szkołę zalewają różnego rodzaju ankiety. Wypełniają je uczniowie, rodzice, nauczyciele, zdarza się także, że do naszych domów pukają ankietarzy, chcący zebrać opinie na różne tematy, toteż propozycja omówienia „Kordiana” zaproponowana przez Stanisława Bortnowskiego⁴²⁵ bliska jest naszej rzeczywistości.

Autor analizuje historycznie końcowy akt dramatu dotyczący spisku koronacyjnego. Rozpoczyna od anonimowej ankiety, którą podsumują uczniowie. Zatytułowana jest „Ja wobec decyzji moich przodków”. Składają się na nią następujące pytania:

1. Czy należało wzniecać powstanie listopadowe? Tak. Nie.
2. Czy wzięłbyś udział w powstaniu, mając ku temu warunki fizyczne? Tak. Nie.
3. Dlaczego tak lub dlaczego nie? Krótkie uzasadnienie.
4. Uczestników powstania nazwałbyś: obrońcami ojczyzny czy też szaleńcami? Krótkie uzasadnienie.
5. Co dziś czujesz wobec uczestników Nocy Listopadowej? Szacunek? Obojętność? Niechęć?
6. Czy mamy uczyć się o powstaniu listopadowym na lekcjach historii i polskiego, czy też tę problematykę należy pominąć? Uczyć? Pominąć?⁴²⁶

Czemu miałyby służyć ta ankieta? Otóż ma spełnić dwie funkcje. Po pierwsze pozwoli na rozpoznanie poglądów uczniów, po drugie, umożliwi przejście do analizy źródeł historycznych, esejów i rozpraw o roku 1830, o Nocy Listopadowej i jej konsekwencjach. W związku z tym autor proponuje następujące ćwiczenia do wyboru:

⁴²⁵ Stanisław Bortnowski, „Nowe spory, nowe scenariusze”, Stentor, Warszawa 2001.

⁴²⁶ Tamże, s. 104.

1. Przejrzyj dowolny podręcznik szkolny lub inny historii Polski i wynotuj zeń racje zwolenników powstania listopadowego i jego przeciwników.
2. Ustal, na czym polegał dramatyzm Nocy Listopadowej na podstawie fragmentów „Końca świata szwależerów” (t. III, Rewolucja w Warszawie) Mariana Brandysa.
3. Bić się czy nie bić? To tytuł szkiców Tomasza Łubieńskiego. Skorzystaj z fragmentów, by odpowiedzieć na to pytanie.
4. Spisek podchorążych był faktem historycznym. Relację z niepowodzenia spiskowców znaleźć można w pamiętnikach Aleksandra Łaskiego. Podkreśl te zdania lub słowa, które akcentują wątpliwości moralne spiskowca. Poszukaj analogicznych rozterek w monologach Kordiana i jego adwersarzy.
5. Wskaż ambiwalencję uczuć Kordiana – Podchorążego. Jesteś po stronie tego Kordiana, który chce bić się za ojczyznę (czyli zabić cara), czy też bliższy jest ci Kordian, który na taki czyn się nie zdobywa?⁴²⁷

Autor propozycji metodycznej stwierdza, że Kordiana przedstawia się na lekcjach monolitycznie. Rację miał bohater, nie mieli jej jego przeciwnicy. Interpretuje się dramat tylko w jeden sposób, a tymczasem jest przecież wiele różnych wersji scenicznych „Kordiana”, a tym samym interpretacji tytułowej postaci.

Bortnowski proponuje, aby poszukać w dramacie miejsc ironicznych, które podczas inscenizacji zostałyby wydobyte. W tym celu należałoby zapytać uczniów o to, jak oni zainscenizowaliby scenę końcową aktu drugiego: patetycznie i wzniosłe?, w ściszeniu i zadumie?, z ironią?

Autor dodaje, że to chmura przyniosła Kordiana do Polski. Zatem jest to fantazja, a może po prostu skrót teatralny, a może to złośliwość. Dlaczego? Bowiem „*niebo podrzuciło rewolucjonistę, tak naprawdę tchórza i pozera*”.⁴²⁸

Następne zadanie dla uczniów polega na tym, aby przeczytali didaskalia i powiedzieli, jak zachowuje się Kordian w scenie w podziemiach katedry w momencie, gdy spiskowcy są przeciwko zabiciu cara i zarazem króla polskiego. Co dominuje w jego słowach i gestach? Jest to odwaga i konsekwencja, czy gra on rolę spiskowca w sposób przesadny i teatralny?

⁴²⁷ *Tamże*, s. 105.

⁴²⁸ *Tamże*, s. 105.

Dalej autor snuje dywagacje na temat tego, czy wzgarda, publiczne zapisywanie swojego życia narodowi oraz deklaracja patriotyczna to cechy spiskowca. Proponuje więc, aby wyobrazić sobie inscenizację teatralną, w której Kordian będzie ośmieszony. Przytacza nawet fakt, że Doktor – Szatan nie aprobuje ofiary rewolucjonisty, który kieruje się sercem. Zastanawia się więc dalej Bortnowski, czy to tylko jest aluzja do Mickiewicza, czy może wyrok na całą literaturę, w której najważniejszy jest gest.⁴²⁹

W rozdziale „Egzystencjalny niepokój” przytacza z kolei autor wypowiedź Marii Janion, która proponuje reinterpretację romantyzmu. Uważa ona, że należy odejść od symboli polskiej tożsamości, którymi są ojczyzna, wolność, solidarność narodowa, a skłonić się do filozofii egzystencji, a wtedy może zmienić się spojrzenie na romantyzm, który nie będzie kojarzony li tylko z tyrtejską, martyrologiczną i mesjanistyczną postacią, która jest znakiem polskiej tożsamości. Romantyzm może być rodzajem kultury alternatywnej.

W związku z tym, Bortnowski zaproponował uczniom do wypełnienia ankietę, gdyż jak uważa, „*oswajanie z literaturą trudną i obcą wymaga chwytów*”.⁴³⁰ Po wypełnieniu ankiety, uczniowie nie będą jej czytali, ale schowają. Ma to być próba samookreślenia się młodzieży. W dalszej części lekcji nastąpi głośne odczytanie monologu młodzieńca i zbiorowe wypełnienie ankiety⁴³¹ z myślą o Kordianie. Celem tychże zabiegów jest przybliżenie uczniom wątków

⁴²⁹ Autor przytacza fragment wypowiedzi Marii Cieśli – Korytowskiej, „*O polskim bohaterze romantycznym po latach*”, w której autorka dezawuuje bohatera Słowackiego. Píše, między innymi: „*Kordian niczego się nie nauczył, niczego nie zrozumiał [...]. Bohater Słowackiego, dla którego jego <przygody> nie są próbą, zmierza ku – absurdowi*”.

⁴³⁰ Tamże, s. 107.

⁴³¹ *Moja ankieta personalna*

Mam na imię.....

Imię moje pochodzi od i znaczy.....

Jestem (lub bywam) w trudnej sytuacji, gdyż.....

W dodatku dowiedziałem się o samobójstwie kogoś w moim wieku.....

Moja reakcja to.....

Akurat jest jesień. Patrzę, jak spadają liście z drzew, jak umierają rośliny. Wtedy czuję.....

Wtedy myślałem, że.....

Chciałbym w przyszłości być.....

Cel mego życia to.....

Na razie zakochałem się nieszczęśliwie. Ona.....

W radiu słyszę jakąś historię z drugiej wojny światowej o Kazimierzu..... Wleczony na

Sybir, był świadkiem śmierci kolegów. Znęcano się nad nimi i zabijano. Kazimierz rzucił się na

Baszkira, zabił go i zginął. Co ja o tym myślę?.....

Czy Kazimierz może być dla mnie wzorem? Mój nauczyciel, Grzegorz, chce, żeby tak było, ja.....

Gdybym chciał podsumować swój stan uczuciowy i spojrzeć na siebie z dystansu, napisałbym, że.....

egzystencjalnych. Autor ma też nadzieję, że pomogą one zidentyfikować się z ich rówieśnikami sprzed 160 lat albo chociaż spróbują ich zrozumieć.

Na zakończenie Bortnowski przytacza jeszcze interpretację postaci Kordiana dokonaną przez Marię Janion i Marię Żmigrodzką w artykule „Romantyczne tematy egzystencji”. W skrócie można powiedzieć, że Kordian idzie na śmierć, odrzuciwszy więzy z tymi, którzy przeżyli, gdyż zgodzili się na niewolę. Bohater umiera w poczuciu spełnionego obowiązku. Jego egzystencja jest spełniona.

Autorowi bliska jest właśnie ta interpretacja, choć spojrzenia Marii Cieśli na ten dramat całkowicie nie odrzuca, gdyż uważa, że może być ono inspirujące

Ja uważam, że pomysł przedstawiony przez Bortnowskiego, jest właśnie inspiracją dla nauczycieli, którzy po raz kolejny muszą zmierzyć się z tym dramatem, a nie chcą być monolityczni i powtarzający od lat utarte schematy interpretacyjne.

Opracowanie „Kordiana” odnajdujemy także w serii „Lektury do matury”.⁴³² Broszurka zawiera omówienie drogi Słowackiego do samodzielnej twórczości, streszczenie utworu, główne zagadnienia związane z analizą, a więc dramat romantyczny, główny bohater, ocena powstania listopadowego i ocena mickiewiczowskiej koncepcji poezji.

Część druga składa się z wzorów wypracowań i odpowiedzi. Są to następujące tematy:

- Koncepcja romantycznej poezji w „Kordianie”.
- Sąd nad powstaniem listopadowym w „Kordianie”.
- Historia w „Kordianie”.
- Konrad i Kordian: kontynuacja i polemika.
- „Kordian” i „Dziady”- kontynuacja czy polemika? Podobieństwa i różnice w stosunku do świata przedstawionego, struktury dramatu i struktury świata.⁴³³

Przyjrzyjmy się pokrótce, jakie treści zawierają schematy niektórych wypracowań.

Wstępem do sądu nad powstaniem listopadowym w „Kordianie” proponuje uczynić autor przedstawienie różnych punktów widzenia i poglądów poszczególnych autorów na przyczyny klęski powstania. Następnie omówić Mickiewiczowską optymistyczną interpretację klęski w kategoriach mesjanistycznych

⁴³² Andrzej Jankowski, „Kordian” Juliusza Słowackiego. *Lektury do matury, Suplement*, Warszawa.

⁴³³ Tamże, s.2.

i pesymistyczne spojrzenie Słowackiego oraz jego krytyczną ocenę powstania zawartą w „Kordianie”.

Na rozwinięcie składają się dwa punkty. Najpierw autor proponuje obronić powstanie. Wskazać na wielkość i szlachetność idei, romantyczny patriotyzm powstańców oraz ideę wolnej ojczyzny jako najwyższą dla nich wartość. W punkcie drugim zawarte jest z kolei oskarżenie i wskazanie źródeł klęski, którymi są: niedojrzałość psychiczna pokolenia powstańców, ich niedojrzałość moralna, społeczna izolacja spisku, polityczna izolacja powstańców i wreszcie przywódcy „z piekła rodem”.

W zakończeniu autor proponuje wskazać na fakt, że spisek oparty był tylko na pragnieniu zemsty. Nie miał też realnych planów działania i był tworem szatańskim. Poleca także, aby uczniowie wymienili najbardziej odpowiedzialnych za klęskę przywódców, którzy zmarnowali ofiarność powstańców i omowili tragizm powstańczego pokolenia.

Z kolei we wstępie do tematu „Historia w <Kordianie>” Jankowski proponuje zamieścić informacje o tym, że „Kordian” jest dramatem będącym literacką rekonstrukcją spisku koronacyjnego z 1829 roku, a także napisać na temat źródeł klęski w mechanizmie dziejów, a także przedstawić historię w „Kordianie” jako domenę działania Zła wikłające wszelkie ludzkie poczynania.

W części właściwej natomiast autor proponuje zwrócić uwagę na naturę ziemskiego świata i naturę czasu, którego panem jest Szatan. Następnie omówić fragmenty historii, które wymykają się diabłu i sposoby działania Szatana w historii.

Podsumowaniem zaś będzie refleksja nad pytaniami: czy Polska będzie w stanie odzyskać niepodległość, czy jest szansa na realizację szlachetnych idei w świecie zdominowanym przez Zło i ku czemu zdążają dzieje?

Pisząc na temat „Kordiana” i „Dziadów”, autor we wstępie stawia tezę, że są to dramaty ściśle ze sobą związane, a „Kordian” jest kontynuacją „Dziadów”, ale także jednocześnie polemiką z nim.

W dalszej części należy więc zwrócić uwagę na świat przedstawiony, czyli omówić przestrzeń, czas i postacie występujące w obu dramatach. Z kolei należy skoncentrować się na strukturze dramatu i zaprezentować podobieństwa i różnice w strukturze świata.

Podsumowaniem będzie stwierdzenie, że „Kordian” jest kontynuacją „Dziadów” w dziedzinie literackich i teatralnych środków wyrazu oraz polemiką w

sferze interpretacji świata, w sferze idei. „Dziady” są dramatem eksponującym uniwersalny, metafizyczny porządek rzeczywistości, „Kordian” zaś dramatem ukazującym konkretne wydarzenia polityczne z historii Polski, którego w pełni wyjaśnić się nie da bez nawiązania do metafizycznego porządku świata.

Zaznaczyć trzeba, że w broszurce zamieszczone zostały tylko schematy wypracowań,⁴³⁴ które mogą być pomocne uczniom słabszym przy redagowaniu całości tekstu. Z drugiej jednak strony istnieje niebezpieczeństwo przyjęcia bezkrytycznego toku myślenia autora i biernego odtwarzania niektórych sformułowań.

*

Dokonując próby podsumowania opracowań dotyczących „Kordiana”, można powiedzieć, że we wszystkich jego omówieniach autorzy poruszali kwestię zasadniczej idei dramatu, która do dziś nie jest jednoznacznie określona. Badacze wskazywali na spór z Mickiewiczem, na rolę poety i skuteczności poezji wodzowskiej i tyrtejskiej, na to, że dramat ten jest polemiką z „Konradem Wallenrodem”, że ukazuje bezsilność Kordiana wynikającą z choroby czasu i jego bezskutecznych usiłowań. Traktowano także postać Kordiana jako porte parole autora lub antytezę do III części „Dziadów” i głos w dyskusji na temat przyszłych dróg Polski. Wreszcie pisano, że jest to dramat o dojrzewaniu i kryzysie woli, a w czasach Polski Ludowej był „Kordian” przede wszystkim dramatem szlacheckiego rewolucjonisty.

Pisząc o sporze Słowackiego z Mickiewiczem podkreślano, że nie był to spór z człowiekiem, ale z jego określoną ideologią.

Badacze zauważają także, że nie jest to dramat prosty w interpretacji, gdyż zawiera wiele sprzeczności. Przestrzegają także przed wrywkową analizą wierszy i są zdania, że spojrzeć należy na całość dramatu, a ponieważ budzi tak wiele

⁴³⁴ Przeciwnieństwem omówionej pozycji jest broszurka opracowana przez Jadwigę Dąbrowską „Romantyzm” (4 tematy obowiązkowych wypracowań z zakresu szkoły średniej) Lingwista – Oświata, Białystok 1992, w której uczniowie znajdują gotowe wypracowania na następujące tematy:

- Mickiewicz i Słowacki – dwie indywidualności romantyzmu polskiego.
- Polska Mesjaszem narodów, Polska Winkelriedem narodów. Porównaj stanowiska Mickiewicza i Słowackiego wobec idei.
- Człowiek i natura w twórczości romantyków polskich.
- Drogi polaków (oryginalna wersja pisowni) do wolności – refleksje po lekturze wybranych utworów romantycznych.

Rodzi się tylko pytanie, co zrobić, gdy się okaże, że większość klasy napisała tak samo? Na szczęście w tym roku szkolnym unieważniono matury tym uczniom, których prace były identyczne, a po zbadaniu sprawy, okazało się, że są one po prostu ściągnięte z Internetu.

nieporozumień interpretacyjnych, warto, moim zdaniem, zapoznać uczniów z różnymi sędami na jego temat, a tym samym podkreślać, że nie istnieje tylko jeden właściwy kierunek interpretacji, jak to uważano.

W typowych opracowaniach lekcji autorzy ukierunkowują pracę uczniów na poznanie przez nich stanowiska Słowackiego na sprawy poruszane w dramacie, poznanie kierunków interpretacji tekstu na przestrzeni lat, natomiast interpretowanie dramatu w czasie lekcji zmierza do poznania stanowiska poety wobec problemów narodowych i jego stosunku do powstania listopadowego, stworzenia portretu psychologicznego bohatera, ale także bardziej współcześnie w kierunku szukania odpowiedzi na pytania o egzystencjalny i aksjologiczny wymiar ludzkiego życia na etapie dojrzewania a kreowany przez literaturę romantyczną. Zaledwie jedna propozycja lekcji dotyczyła zestawienia dramatu Słowackiego z „Kordianem i chamem” Leona Kruczkowskiego. Natomiast uważam, że interesujący sposób zwrócenia uwagi na kompozycję dramatu przedstawił Kram, porównując ją do kompozycji szopki politycznej. Ciekawy pomysł wiąże się także z propozycją lekcji przeprowadzonej w Zamku Królewskim.

Jak wynika z powyższej analizy, nauczyciele mogą znaleźć sporo różnych propozycji metodycznych, które mogą stanowić inspirację przy kreowaniu lekcji poświęconych omówieniu „Kordiana”.

*

Dramatem cieszącym się dużą popularnością w programach szkolnych był utwór pt. „Balladyna”. Omawiany był przede wszystkim w szkole podstawowej, później w gimnazjum, rzadko zaś interpretowano go w szkole średniej. Spójrzmy zatem, jakie propozycje omówienia tego dramatu mógł odnaleźć nauczyciel w poradnikach metodycznych.

Anna Janus⁴³⁵ zauważa, że grzechem głównym nauczania w szkole jest nuda. Zastanawia się więc, jak można uatrakcyjnić lekcję języka polskiego tak, „by stała się przeżyciem, dostarczała wzruszeń, aktywizowała umysły, pobudzała do działania”.⁴³⁶ Zapropowała gry dramatyczne.

W klasie szóstej inscenizowała fragmenty „Balladyny”. Grupa, której zadaniem było przedstawić rozmowę Goplany z Chochlikiem i Skierką,

⁴³⁵ Anna Janus, „Zatańczmy <Balladynę>, czyli gry dramatyczne w nowym programie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej” „Polonistyka” 1986, nr 1.

⁴³⁶ Tamże, s. 42.

zrezygnowała z wygłoszenia tekstu relacjonującego przebudzenie wróżki. Zamiast tego pokazano taniec, który okazał się tak sugestywny i jednocześnie czytelny dla widzów, że autorka zaproponowała grupie, aby w ogóle zrezygnowała z tekstu. Słowa zastąpiła pantonima i taniec z elementami baletu i rock and roll'a.

Przy akompaniamencie nagrań uczniowie przekładali język romantycznego dramatu na ruch ciała, gesty i mimikę.

Warto więc zatańczyć „Balladynę”, gdyż jak dowodzą *„socjologiczne badania archaicznych i współczesnych tańców, stanowią one jeden z najgłębiej wszczepionych w psychikę ludzką środków wyrazu, a zarazem i przekazu stanów emocjonalnych”*.⁴³⁷

Ewa Korulska jest autorką artykułu „<Balladyna> w szkole podstawowej”⁴³⁸, który jest sprawozdaniem z lekcji poświęconej omówieniu tego dramatu. Autorka przedstawiła ciekawy sposób pracy nad lekturą w klasie szóstej, co jednak nie przeszkadza, aby pomysły tu zamieszczone były realizowane także w gimnazjum.

Cykl lekcji rozpoczęła autorka od uporządkowania wiedzy o świecie i wyjaśnienia trudności. Najwięcej kłopotów uczniowie mieli z wyjaśnieniem postaci Pustelnika i historii jego korony (korony Popielów). Temat ten zainteresował uczniów w małym stopniu w związku z tym Korulska pozostawiła go na marginesie rozważań. Natomiast ważną kwestią było to, aby uczniowie dostrzegli wzajemne przenikanie się dwóch światów. Zależność między nimi autorka pokazała w formie wykresu, zaznaczając jednym kolorem wątek osób fantastycznych, drugim zaś osoby występujące w dramacie. Oczywiście linie te krzyżowały się wtedy, gdy w świat realny interweniowały duchy. Wykres ten pokazał także, że wraz ze śmiercią Pustelnika duchy znikają ze sceny i od tego momentu dramat staje się tragedią.

Po ogólnym omówieniu utworu, autorka skupiła się na wybranych zagadnieniach. Píše, iż często zaczyna omawianie lektury od pytanie, o czym jest ta książka i ustaleniu listy możliwości, aby następnie wspólnie wybrać najciekawsze dla klasy tematy. Tym razem jednak autorka sama narzuciła pomysły. Zatem po odtworzeniu wydarzeń i wyodrębnieniu cech baśniowych, autorka rozpoczęła czytanie pod lupą. Zadaniem uczniów było odtworzenie portretu Aliny. Przygotowaniem do tego zadania było wspólne szukanie odpowiedzi na następujące

⁴³⁷ Tamże, s. 43.

⁴³⁸ Ewa Korulska, „<Balladyna> w szkole podstawowej” „Ojczyzna – Polszczyzna” 1996, nr 2.

pytania: czy wiedzą, jacy są bohaterowie dramatu – Grabiec, Goplana i Balladyna? oraz skąd wiedzą jacy są bohaterowie dramatu, skoro nie ma w nim narratora. Po wyjaśnieniu tych kwestii uczniowie rozpoczęli wyszukiwanie fragmentów tekstu, w którym jest mowa na temat wyglądu Aliny. Gdy już ustalono, że opis taki znajduje się w monologu Kirkora, uczniowie rozszyfrowywali ten fragment. Autorka pisze o korzyściach płynących z takiego ćwiczenia. Otóż uczeń najpierw musi rozpoznać, która z dziewczyn jest która. Następnie wyjaśnić metafory, dostrzec kontrastowość obu portretów i z pomocą nauczyciela, zauważyć różnice między metaforą a porównaniem. Autorka proponowała także przełożenie strof na język prozy, aby uczniowie dostrzegli rolę metafory. Po wykonaniu tych zadań uczniowie rysowali portrety Aliny i Balladyny, podpisując je nazwami kolorów, gdyż podczas lekcji była także mowa o symbolice kolorów.

Zadaniem domowym uczniów było sporządzenie opracowania literackiego portretu Aliny, wzbogaconego o charakterystykę wewnętrzną, a lekcje te były przygotowaniem do następnej pracy domowej, która polegała na tym, aby uczniowie przygotowali wypowiedź ustną dotyczącą oceny postępowania Balladyny przez innych bohaterów dramatu. Autorka proponowała bardzo ciekawą lekcję, podczas której uczniowie wcielali się w role Wdowy, Aliny, Kirkora, Pustelnika, Goplany, wieśniaczki, zaznaczając wcześniej fragmenty, w których bohaterowi ci wypowiadają się na temat Balladyny, po czym występowali w charakterze świadków wydarzeń przed sędzią, który w razie potrzeby zdawał pytania. Pozwoliło to im dostrzec, że przyjęcie określonego punktu widzenia zmienia ogląd tych samych zdarzeń czy osób. Poza tym zobaczyli także różnice w języku poszczególnych postaci.

Celem lekcji zaprezentowanych przez autorkę było ćwiczenie podstawowych umiejętności – pracy z tekstem, jego analizy, a także ustnego i pisemnego charakteryzowania postaci, rozróżniania cech gatunkowych form literackich, porównywanie różnych gatunków oraz śledzenie struktury tekstu literackiego.

Korulska przeprowadziła także cykl lekcji poświęcony omówieniu plakatów teatralnych Jana Lenicy i Andrzeja Pągowskiego znajdujących się w podręczniku do klasy VII z serii „To lubię!”.

Autorka artykułu zaleca czytanie „Balladyny” w całości i ja także przychyliam się do tej opinii. Czytanie bowiem tego dramatu we fragmentach zupełnie

wypacza spojrzenie uczniów na ten utwór⁴³⁹. Analiza, na przykład, fragmentu opisującego scenę zabójstwa Aliny niewiele wnosi do zrozumienia całości problematyki tego dramatu⁴⁴⁰.

Słowacki nie nawiązuje do baroku, ale z niego wyrasta i tym samym daje świadectwo ciągłości idei i form w procesie historycznoliterackim – tego zdania jest Marta Niedźwiecka – autorka artykułu „Barokowość <Balladyny> Juliusza Słowackiego”⁴⁴¹. Píše ona, że dramat ten jest pełen sprzeczności, zarówno w człowieku, gdyż jest to rozdarcie między afirmacją ascezy a zmysłowością, a także w świecie, w którym są konflikty i przenikanie rzeczywistości realnej z elementami nadnaturalnymi. Lęki, które pojawiają się w utworze, a określane przez Niedźwiecką „barokowymi”, to przeczucie fatum, a więc negacja ludzkiej woli. Za podstawowe tworzywo dramatu uznaje autorka napięcia i kontrasty, które pełnią funkcje ornamentalne i symboliczne.

Pisząc o źródłach inspiracji Słowackiego, autorka skojarzyła je ze „średniowiecznym prebarokiem – mistycznym, symbolicznym, osnutym wokół kobiecej ambiwalencji i zdradzającym, perswazyjne wręcz, upodobanie do zwłok, ran, okropności”⁴⁴².

Przytacza też zdanie Backvisa, który stwierdził, iż „Balladyna” ma znamiona sielanki. Jej akcja jest silnie udratyzowana. Aby osiągnąć taki rezultat, poeta musiał wykorzystać prawie wszystkie barokowe środki stylistycznego obrazowania. W dramacie mieszają się postacie z różnych epok i przestrzeni, a najważniejsze, zdaniem autorki, w dramacie są kontrasty, antynomie oraz zaskakujące zestawienia ukazujące rzeczy znane w odmiennym świetle. Niedźwiecka stwierdza, że Słowacki w utworze zastosował anachroniczny filigran, a to sytuuje „Balladynę” w nurcie literatury zaangażowanej. Jest zatem w dramacie krytyka określonego modelu władzy, postaw i stosunków społecznych.

Autorka zastanawia się też dlaczego Słowacki sięgnął do zasobu siedemnastowiecznych technik literackich. Przypuszcza, że spowodowane to było tym, iż wychowywał się on na kresach wschodnich, a tam oświecenie docierało w

⁴³⁹ Więcej informacji na ten temat znajduje się w moim artykule „Słowacki. ? A kto to taki? – głos w dyskusji na temat przyszłości lektur obowiązkowych na lekcjach języka polskiego”, „Język Polski w Szkole Średniej” 2005/2006 nr 3, s. 48.

⁴⁴⁰ Trzeba zauważyć, że właśnie tylko ten fragment pokutował w podręcznikach szkolnych dla szkół podstawowych.

⁴⁴¹ Marta Niedźwiecka, „Barokowość <Balladyny> Juliusza Słowackiego” „Ojczyzna - Polszczyzna” 1997, nr 2.

⁴⁴² Tamże, s. 22.

małym stopniu, i w ten sposób wyrażał on ducha sarmatyzmu poprzez magiczne pojmowanie świata. Być może w zaawansowanym już stadium gruźlicy po prostu uciekał przed chorobą w rzeczywistość metafizyczną. I jeszcze jedno przypuszczenie, mówiące o tym, że Słowacki uważał się za poetę – kreatora poszukującego najmocniejszych i najbardziej plastycznych środków wyrazu.

Tekst Niedźwieckiej jest dobrym materiałem dydaktycznym do wykorzystania w zdolnej klasie humanistycznej w szkole średniej. Uczniowie, chcąc znaleźć ślady barkowości dramatu, najpierw muszą powtórzyć wiadomości dotyczące tamtej epoki, a więc byłyby to zajęcia jednocześnie powtórzeniowe, ale i wprowadzające nowy element. Być może warto skorzystać z tej pomocy, aby w ten sposób zaanalizować „Balladynę” podczas lekcji, unikając w ten sposób powtarzania oklepanych już tematów, pewnie wygodnych dla nauczyciela, ale czy zawsze atrakcyjnych dla ucznia?

W numerze 4 rocznika 2001/2002 „Języka Polskiego w Gimnazjum”⁴⁴³ odnajdujemy tekst Anny Kurskiej „Marzenia o szczęściu czyli o „Balladynie” Juliusza Słowackiego. We wstępie autorka omawia ogólnie kwestię marzeń wśród romantyków i ich zderzenie z rzeczywistością, zwłaszcza tą popowstaniową. Dodaje jednak, że marzeniom zawsze pozostawali wierni, nawet, jeśli przynosiły one rozgoryczenie, cierpienie i śmierć. Autorka pisze, że romantycy marzyli o szczęściu, miłości, potędze, czynie i sławie. Nie mieli w tych marzeniach umiaru, a przeciętność nie interesowała ich w ogóle. Ale ucieczka w świat marzeń nie zawsze była możliwa, jak zauważa Kurska, zwłaszcza w polskim romantyzmie, gdyż w te marzenia wdzieriała się historia. Po powstaniu listopadowym polscy romantycy mieli jedno wspólne marzenie, jakim była wolna ojczyzna. I to marzenie generowało uformowanie się romantyzmu tyrtejskiego, dążącego do zmiany rzeczywistości i romantyzmu orfickiego skierowanego w świat duchowy. Osiągnięcie jednak tego marzenia ciągle wymykało się z rąk i w tej sytuacji pozostał tylko jeden ratunek, a była nim ucieczka w sztukę.

W dalszej części autorka przedstawia J. Słowackiego jako „wielkiego marzyciela w polskim romantyzmie”. Stwierdza, że jego bohaterowie marzą o szczęściu. Na dowód tego autorka prezentuje bohaterów „Balladyny”. Pisze więc, że o szczęściu marzyła nawet Balladyna - morderczyni.

⁴⁴³ Anna Kurska, „Marzenia o szczęściu czyli o <Balladynie> Juliusza Słowackiego”, „Język Polski w Gimnazjum” 2001/2002, nr 4.

O szczęściu marzą właściwie wszyscy bohaterowie: Wdowa, Alina, Pustelnik, Kirkor, Kostryn. O szczęściu marzą nie tylko bohaterowie realni, ale także postacie fantastyczne, jak : Goplana czy Filon .

Każdy z tych bohaterów marzy o czymś innym , bo i dla każdego z nich co innego jest szczęściem. Autorka zauważa, że Słowacki „ *ironizował sobie nie tylko z marzeń narodowych bohaterów uwikłanych w historię ojczystą, także z marzeń o romantycznej miłości*” .⁴⁴⁴ Na koniec rozważań Kurska stwierdza, że marzenia postaci z „Balladyny” nie mają nic wspólnego ze zdrowym rozsądkiem i przez to są romantyczne. Dowodzi dalej, że romantyczne marzycielstwo zawsze prowadzi do cierpienia. „*Filon cierpi, bo utracił ideał. Alina swe marzenie o świecie-bajce przypłaciła życiem. Wdowa dostała „złotego” zięcia dla córki, w zamian utraciła wszystko, co posiadała... Pustelnik i Kirkor nie zdołali przemienić krwawej historii w lechicki raj, a za marzenia o nim zapłacili najwyższą cenę. Goplana sama siebie musiała wygnać z kraju malin. Kostryna zgubiło marzenie o władzy. Grabca uśmierciło pozornie najzabawniejsze z marzeń o zostaniu królem dzwonkowym. Balladyna zginęła porażona boskim piorunem*” .⁴⁴⁵ Swoje rozważania autorka kończy stwierdzeniem, że Słowacki nie daje odpowiedzi na pytanie, dlaczego jego bohaterowie są skazani na bezowocne poszukiwanie szczęścia.

Czy „Balladyna” jest dramatem scenicznym? Nad tym problemem zastanawia się Katarzyna Bartos w artykule zatytułowanym „Problematyka teatralna <Balladyny> Juliusza Słowackiego”.⁴⁴⁶

Autorka powołuje się na pracę Z. Raszewskiego, w której badacz zwrócił uwagę na teatralne doświadczenia Słowackiego i jego kontakt z teatrami londyńskimi i paryskimi, a co za tym idzie, z nowoczesną techniką teatralną. Doświadczenia te z kolei wpłynęły na kształt utworów dramatycznych Słowackiego i były swoistego rodzaju doświadczeniem dla jego wyobraźni scenicznej. Pisał więc sztuki na miarę możliwości francuskich teatrów bulwarowych.

W związku z tymi uwagami, hipoteza o niesceniczności „Balladyny” z przyczyn technicznych wydaje się nieprawdziwa. Aby utwór odznaczał się cechami scenicznymi jego efekty dramatyczne muszą być zgodne z wymogami określonej

⁴⁴⁴ „Język Polski w Szkole –gimnazjum”, 2001/2002, nr 4, s.26.

⁴⁴⁵ „Język Polski w Szkole –gimnazjum”, 2001/2002, nr 4, s.21-30.

⁴⁴⁶ Katarzyna Bartos, „Problematyka teatralna <Balladyny> Juliusza Słowackiego” *Język Polski w Gimnazjum* 2003, nr 4.

techniki, a jak zauważa autorka, „Balladyna” tychże właściwości ma więcej, ma chociażby atrakcyjną, widowiskową, kilkuwymiarową fabułę.

Bartos zauważa, że interpretowanie „Balladyny” możliwe jest w czterech płaszczyznach: moralnej, psychologicznej, politycznej i historiozoficznej. W dalszej części autorka szczegółowo omawia kolejne płaszczyzny.

Następnie rozważa, jakie są potencjalności teatralne „Balladyny” i co sugerują didaskalia oraz tekst poboczny.

Co zatem zauważa? Otóż pisze, że informacje w didaskaliach nie ograniczają przestrzeni scenicznej, a nawet ją poszerzają. Sceny dramatyczne pokazane są w przestrzeni otwartej, a bohaterowie rzadko wtłoczeni są w ciasne ramy ścian.

Z przestrzenią sceniczną związana jest z kolei dynamika akcji i konstrukcja bohaterów. Tworzywo przestrzeni scenicznej pełni funkcję dramatyczną, jak na przykład uwidacznia zmianę losów Balladyny. To z kolei wymaga częstych zmian dekoracji, co wymagałoby zmiany dekoracji na oczach widzów. Tym sposobem Raszewski dowodzi, że Słowacki myślał o dekoracjach malowanych na kulisach i prospektach.

Bartos pisze także o świetle scenicznym. Poeta wykorzystał go w tworzeniu nastroju. Zauważa też, że wydarzenia w dramacie dzieją się bardzo szybko, bowiem między pierwszym aktem a piątym upływają cztery dni. Słowacki zarówno przyspieszał czas, jak i go wydłużał.

Jak jest teatralna koncepcja postaci w dramacie? Otóż autorka pisze, że jest logicznie przemyślana. Poeta podzielił je na osoby i osoby fantastyczne, które jednak wyposażył w ludzkie namiętności i obdarzył je ludzkimi czynnościami. Ponadto Słowacki nie zawiera dodatkowych informacji w didaskaliach dotyczących bohaterów. Po prostu tworzy postacie, które jednak proste i jednoznaczne nie są. Poznajemy bohaterów dzięki ich wzajemnej prezentacji lub autoprezentacji, a czynią to w sposób ironiczny. Bartos zwraca także uwagę na stroje bohaterów oraz na szczególną rolę następujących motywów: losy korony Piastów, zagadnienie pioruna i motyw malin.

Natomiast rzadko spotyka się w opracowaniach temat roli barw w „Balladynie”. Autorka poruszyła i tę kwestię, pisząc, iż u poety wyczuwa się wrażliwość na kolorystykę przedstawienia. Kolory w dekoracjach, w kostiumach, w

rekwizytach czy wypowiedziach postaci zostały dobrane bardzo precyzyjnie. Bartos wskazuje na konkretne przykłady z tekstu.

Słysząc w „Balladynie” także dźwięk. Jest to śpiew, muzyka i efekty akustyczne, zaś piosenki odgrywają ważną rolę w rozwoju akcji⁴⁴⁷.

Zatem, jak zauważa autorka, wymienione elementy zwielokrotniają sposób realizacji dzieła i rozszerzają możliwości jego odczytania. Natomiast dokonana analiza tekstu pozwala stwierdzić, iż Słowacki, pisząc „Balladynę”, czynił to z zamiarem wystawienia jej na scenie.

Przedstawiony powyżej artykuł może być wykorzystany, na przykład podczas zajęć koła polonistycznego lub podczas lekcji, ale z klasą wybitnie uzdolnioną humanistycznie. Praca mogłaby przebiegać w grupach, z których każda otrzymałaby inne zagadnienie do udowodnienia, a mianowicie:

- Katarzyna Bartos napisała, iż „<Balladynę> można określić, np. jako dramat o sprawiedliwości”.⁴⁴⁸ Spróbujcie znaleźć argumenty przemawiające za tą tezą.
- Katarzyna Bartos twierdzi, że „zbrodnia musi być ukarana. Do tej świadomości dojrzeźwa sama Balladyna”.⁴⁴⁹ Ukażcie zatem jej drogę do tego, tworząc jednocześnie portret psychologiczny tytułowej bohaterki.
- „Historia narodowej korony wprowadza kolejną możliwość interpretacji dramatu jako utworu politycznego, baśni o władzy. Każda baśń zawiera moral”.⁴⁵⁰ Spróbujcie zatem sformułować moral pływający z „Balladyny”.
- „Słowacki w <Balladynie> demitologizuje dzieje, szydzi ze „świętości”. Stara się ujawnić ogólne prawidłowości rządzące dziejami polskiego narodu”.⁴⁵¹ Spróbujcie udowodnić te stwierdzenia Katarzyny Bartos, opierając się na konkretnych przykładach.

Tego typu zadania mogą stanowić podsumowanie lekcji dotyczących „Balladyny”, przypomnijmy, iż w ten sposób uczniowie dokonają interpretacji dramatu w czterech płaszczyznach: moralnej, psychologicznej, politycznej i historiozoficznej.

⁴⁴⁷ Pisze o tym także Stanisław Makowski w opracowaniu „Balladyny” wydanej w serii BAL.

⁴⁴⁸ Tamże, s. 17.

⁴⁴⁹ Tamże, s. 19.

⁴⁵⁰ Tamże, s. 19.

⁴⁵¹ Tamże, s. 20.

Sporo opracowań „Balladyny” znajdziemy także w książkowych opracowaniach metodycznych. Spójrzmy, w jaki sposób przybliżono w nich ten dramat czytelnikom.

Wstęp do „Balladyny” wydanej przez Ossolineum w serii Nasza Biblioteka napisał Eugeniusz Sawrymowicz.⁴⁵² Zapoznaje w nim ze szczegółami życia poety, które kształtowały jego stosunek do rzeczywistości w okresie pisania tego dramatu.

Pisze więc o wyjeździe Słowackiego do Szwajcarii i odnalezieniu przez niego spokojnego zakątka, w którym poeta mógł przemyśleć wszystkie sprawy, a zwłaszcza przyczynę upadku powstania listopadowego, sytuację w Europie Zachodniej po klęsce rewolucyjnych powstań ludu francuskiego w latach 1830 – 1832, zwycięstwie wielkiej burżuazji w monarchii Ludwika Filipa czy wreszcie sprawą przyszłości Polski. Przemyślenia te jednak wywołały w poecie pesymizm i nastrój ten odzwierciedlił Słowacki w „Balladynie”, ale przede wszystkim wyraził w tym dramacie stosunek do otaczającej go rzeczywistości, którą ocenił „z *pozycji bezspornie postępowych*”.⁴⁵³

Sawrymowicz pisze, iż wybór tematu przedhistorycznego nie był czymś wyjątkowym, bowiem w pierwszej połowie XIX wieku wzrosło zainteresowanie pradziejami Słowiańszczyzny, a w szczególności Polski.

Przedstawicielem badań naukowych nad zamierzchłymi dziejami Polski był w tym czasie historyk i działacz demokratyczny Lelewel. Autor przytacza we wstępie jego poglądy na temat pierwotnych dziejów Polski. Widział on w nich typowy dla całej Słowiańszczyzny ustrój republikańsko – demokratyczny, który nazwał „gminowładztwem”. Państwem rządził lud. Pod wpływem jednak czynników zachodnioeuropejskich, a zwłaszcza pod wpływem Kościoła rzymskiego, ustrój ten załamał się, a jego miejsce powstał ustrój feudalny i monarszy. Teoria ta dziś nie ma żadnego znaczenia, wtedy wywarła ogromny wpływ na nauki historyczne i literaturę.

Autor uważa więc, że tematyka z pradziejów Polski w „Balladynie” ma to samo źródło, choć Słowacki nie lubił Lelewela.

Przestrzega Sawrymowicz przed tym, aby rozpatrywać „Balladynę” jako tragedię historyczną, a baśniowe i poetyckie ujęcie obrazu dziejów Polski w dramacie

⁴⁵² Juliusz Słowacki „Balladyna” opracował Eugeniusz Sawrymowicz, Ossolineum, Wrocław 1972.

⁴⁵³ Tamże, s. 11.

nabiera wyraźnego znaczenia dopiero w zestawieniu z historiozoficzną ich interpretacją.

Jest zatem w dramacie ukazany wyraz demokratycznych idei Lelewelowskich, ale jest także krytyka stanowiska przeciwnego obozu, który z kolei z praprzyszłości zaczerpnął myśl o konieczności zapewnienia przyszłej Polsce silnej, jednakowej władzy monarchicznej.

Autor pisze, że kraj dawnych Lechitów ukazany w „Balladynie” jest państwem o cechach ustroju feudalnego, a więc z królem, książętami, rycerstwem, a także z warstwami upośledzonymi, czyli chłopstwem i mieszczaństwem. Oczywiście nie jest to zgodne z prawdą historyczną, ale ważniejsze było pokazanie, że feudalne oblicze pradziejów Polski było złe.

Słowacki ukazał w tym dramacie także proces przechodzenia do wyższych sfer społecznych, czego przykładem jest tytułowa bohaterka, której zetknięcie ze światem panów wywołało w niej najgorsze instynkty.

Najostrzej zaatakował poeta w „Balladynie” sprawę ustroju monarchistycznego. Autor w skrócie dokonuje przeglądu władców w tragedii, a zatem pisze o królu Lechu, Popielu III, Popielu „krwawym”, Grabcu i Balladynie. Każdy z tych władców, z wyjątkiem Grabca, osiągnął władzę przez zbrodnie. W ten sposób Słowacki pokazuje, że jest to naturalna droga do tronu w ustroju feudalnym. Natomiast w monologu Grabca, dostrzega Sawrymowicz ostrą satyrę na monarchię z akcentami aktualizacji.

Wzorem władcy jest natomiast Kirkor, który walczy o powrót na tron Popiela III. Jednakże wydarzenia w tragedii dowodzą, że jego zamierzenia są nieosiągalne. Kirkor chce zmienić bieg historii. Chce czasów, kiedy królowie mieszkali w chatach, a lud był szczęśliwy, ale jest to niemożliwe, gdyż państwo Popiela znalazło się już w fazie rozwoju stosunków feudalnych. Dał więc Słowacki w swej tragedii ostrą krytykę stosunków feudalnych i pokazał, że biegu historii odwrócić się nie da.

Sawrymowicz podkreśla, że ważnym momentem w politycznej treści „Balladyny” jest zakończenie tragedii śmiercią, czyli ostateczną klęską tytułowej bohaterki. Jednak należy zauważyć, iż dramat ten nie kończy się optymistycznie. Kirkor nie zwycięża, nie ma w ogóle mowy o podważeniu ustroju feudalnego.

Autor jest zdania, że Słowacki reprezentuje realizm historyczny. Pokazuje on mianowicie, że śmierć jednego władcy nie jest drogą do naruszenia podstaw

ustroju. Treść dramatu pokazuje, że po śmierci Balladyny, na tron wstąpi tak samo zbrodniczy władca. Zło tkwi nie w cechach rządzących, ale w samym ustroju.

Natomiast w krytyce feudalizmu i monarchizmu jako systemu rządzenia bez woli ludu ukryty jest polityczny sens „Balladyny”.

W dalszej części autor wskazuje na drobne szczegóły treści i stylu dramatu, które mają charakter ludowy. Píše także o celowości wprowadzenia do tekstu wyrazów i zwrotów pochodzenia ruskiego, które spełniają rolę archaizmów i dialektyzmów. Charakteryzuje też postaci świata fantastycznego: Goplanę i jej duszki.

Píše też badacz, że Słowacki przeniósł do swego dramatu technikę poetycką Ariosta, który, jak wiadomo, w poemacie „Orlan szalony” wprowadził świat fantastyczny i mieszał rzeczywistość z fantastyką. Akcję prowadził w sposób kapryśny. Przeskakiwał z tematu na temat. Splatał żartobliwie bogate wątki treści realnej z wątkami fantastycznymi, i nadał jej to samo, co u niego znaczenie ideologiczne. Pomieszał Słowacki elementy baśniowo – fantastyczne z rzeczywistymi i jest to metoda parodiowania feudalnej poezji rycerskiej i służy krytyce ustroju feudalnego. Podaje Sawrymowicz za Kubackim⁴⁵⁴ cały szereg przykładów sparodiowania przez Słowackiego motywów fantastycznego romansu rycerskiego.

Omawia także Sawrymowicz sprawę realizmu w „Balladynie”. Zwraca uwagę na zastosowanie w tragedii utrzymanego w duchu szekspirowskim, realistycznego widzenia rzeczywistości. Jak podkreśla autor, nie jest to naśladowanie angielskiego pisarza, ale wspólne dla niego i „Balladyny” antyfeudalne tendencje.

Co wykorzystał zatem Słowacki z Szekspira? Otóż metodę charakteryzowania postaci. Władcy ukazywani przez autora „Króla Leara” obdarzeni byli zwykłymi, ludzkimi cechami, jako zwykli śmiertelnicy. W taki też sposób ukazał Słowacki Balladynę, której największą namiętnością była żądza władzy, a także Kirkor, nazywany przez Słowackiego „naprawiaczem zła”.

Balladyna i Kirkor tworzą parę bohaterów kontrastowych i tym kontrastem podkreślają ideologiczną wymowę utworu, bowiem Balladyna jest przedstawicielką ludu dążącą do zdobycia najwyższego stanowiska w hierarchii feudalnej, Kirkor natomiast kieruje się w stronę ludu, choć jest panem feudalnym.

⁴⁵⁴ W. Kubacki, „Balladyna – baśń polityczna”, Wstęp do wyd. „Balladyny”, Warszawa 1955.

Oczywiście bohaterów zbudowanych na zasadzie kontrastu jest więcej. Są to Alina i Balladyna czy Goplana i Grabiec. Kostryna natomiast nie charakteryzuje żadną zbrodniczością. Takie przedstawienie postaci ma wymowę ideologiczną, pokazuje bowiem „*Lelewelowską myśl o niszczącym pierwotny ustrój słowiańskich ludów wpływie feudalizmu zachodniego*”.⁴⁵⁵

Wspomina także Sawrymowicz o tle w którym rozgrywają się wydarzenia przedstawione w „Balladynie”. Jest nim pejzaż nadgoplański, któremu Słowacki dał cechy realistyczne.

Na zakończenie Sawrymowicz dowodzi, dlaczego Słowacki wybrał dla swojego dramatu formę dramatu romantycznego i dlaczego utwór ten musimy zaliczyć do największych arcydzieł naszej literatury romantycznej.

Wstęp do omówionego wydania „Balladyny” nie jest podzielony na rozdziały, toteż uczeń, chcąc wyszukać konkretną informację, musi dobrze wczytać się w całość tekstu. Autor zastosował przypisy będące w przeważającej części odwołaniami do utworów Słowackiego. Natomiast sam tekst dramatu w tym wydaniu ustalony został na podstawie konfrontacji pierwodruku z rękopisem. W związku z tym różni się od tekstu w IV tomie „Dzieł wszystkich” Juliusza Słowackiego, pod redakcją J. Kleinera, Wrocław 1954. W tekście zachował także autor właściwości pisowni Słowackiego reprezentujące jego indywidualną lub regionalną wymowę.

Opracowania wstępu do „Balladyny” w serii „Biblioteka Narodowa”⁴⁵⁶ dokonał Mieczysław Inglot.⁴⁵⁷ Zgodnie z charakterem tej serii, autor dokonał podziału na rozdziały, zawierające omówienie genezy dramatu, ukazanie „Balladyny” w kontekście poglądów estetycznych, przedstawienia w dramacie narodowych postaw i konfliktów a także omówił dzieje „Balladyny” w teatrze.

Inglot uważa, że na przyczynę powstania „Balladyny” złożyła się przede wszystkim historia związana z emigracją polską utworzoną po upadku powstania listopadowego i wszystkie wydarzenia mające miejsce w latach 1833 – 1834, które nie nastrojały poety optymistycznie. Inne źródła powstania utworu związane są z niemiecką filozofią i realizacją programu przedstawionego jeszcze we „Wstępie” do III tomu „Poezji”, mówiącego o konieczności powstania utworów o tematyce

⁴⁵⁵ Tamże, s.33.

⁴⁵⁶ Poprzednie wydania „Balladyny” (I w 1924 roku – IV w roku 1948) ukazały się w Bibliotece Narodowej w opracowaniu Juliusza Kleinera.

⁴⁵⁷ Mieczysław Inglot, „Juliusz Słowacki <Balladyna>” Ossolineum BN, Wrocław 1976.

historycznej, gdyż „analiza narodowej świadomości miała prowadzić do odkrycia kształtu historycznego przeznaczenia Polski”.⁴⁵⁸

Wspomina także badacz o możliwości istnienia dwóch redakcji dramatu, jednakże problem ten nadal pozostaje nierozstrzygnięty.

W dalszej części opracowania, autor zapoznaje czytelnika z poglądami romantycznych teoretyków – Fryderyka Schillera i Wiktora Hugo - na dramat. Jedno z najistotniejszych wówczas pytań brzmiało: „czy dramatopisarz ma przekazywać w swoim dziele jakąś prawdę o świecie, czy skupić się wyłącznie na artyzmie przedstawienia, przy programowym nieliczeniu się z postulatami wierności wobec życia?”.⁴⁵⁹

Jak interpretowano „Balladynę” współcześnie? Otóż pojawiły się dwa kierunki interpretacji. Pierwszy mówił o groteskowym kształcie dramatu⁴⁶⁰, w drugim natomiast dopatrywano się zaangażowania ideowego i chęci wyjaśnienia historycznej tragedii narodu.⁴⁶¹

Badacz zapoznaje czytelnika z sądami najwybitniejszych historyków literatury. I tak zdaniem Juliusza Kleina „poeta miał złożyć w dramacie ironiczny hołd przypadkowi jako regule rządzącej światem”.⁴⁶² Z kolei Kazimierz Wyka⁴⁶³, Wacław Kubacki i Jarosław Maciejewski uważali, że „Balladyna” powstała jako dramat historiozoficzny. Natomiast Karol Kreci uważał, że poeta przedstawił w dramacie konflikt dwóch sposobów myślenia o historii i świecie.

Przyczyną do ponownego spojrzenia na dramat dała warszawska inscenizacja Adama Hanuszkiewicza z 1973 roku. Punktem wyjścia reżysera było założenie o iluzyjnym charakterze poezji i patosu w dramacie, natomiast intencją odsłonięcie i ukazanie poetyckiej deziluzji. Wartość tego przedstawienia polegała na odkryciu tragigroteskowych i autotematycznych akcentów w dramacie. Z kolei „Epilog” „wygrany mocno w warszawskim spektaklu urósł do rangi koronnego argumentu nakazującego spojrzeć na dramat jako na romantyczną tragigroteskę”.⁴⁶⁴

Takie jednak przedstawienie „Balladyny” byłoby niemożliwe bez wcześniejszych wydarzeń kulturalnych. Jednym z nich był sukces teatru Stanisława Ignacego

⁴⁵⁸ Tamże, s. V.

⁴⁵⁹ Tamże, s. VII.

⁴⁶⁰ Tezę tę wysnuł Stanisław Ropolewski, poparł ją także Edward Dembowski.

⁴⁶¹ Prekursorem tego poglądu był Zygmunt Krasinski, ideę tę poparli także Seweryn Goszczyński i Cyprian Kamil Norwid.

⁴⁶² Tamże, s. XIII.

⁴⁶³ Pierwszy określił „Balladynę” jako „baśń polityczną”.

⁴⁶⁴ Tamże, s. XIV.

Witkiewicza, który stworzył podstawy teatru groteski i absurdu, a to z kolei stało się punktem wyjścia dla rozprawy Wiktora Weintrauba pt. „<Balladyna> czyli zabawa w Szekspira” w której dokonał on ponownej rewaloryzacji tekstu dramatu.

W dalszej części rozważań autor traktuje dramat jako utwór zaangażowany w dyskusję nad losami narodu, gdyż, jak podkreśla, Słowackiemu bliższa była koncepcja literatury zaangażowanej. Tak też ten utwór potraktowała cenzura carska i zaliczyła dramat do utworów zakazanych, dostrzegając w mowie Grabca i początkowych kwestiach Pustelnika satyrę na absolutną monarchię carską.

Czas wydarzeń w „Balladynie” jest skondensowany, wbrew szekspirowsko – romantycznej swobodzie w rozciąganiu czasu. Słowacki swoją opowieść rozpoczął od przeszłości ze względu na swój legendarny, przeszłościowy charakter zawierający zapowiedź przyszłości. Opowieść o zamku przenosi czytelnika w przeszłość historyczną. Poeta zaczyna od opisu ruin, a więc obrazu popularnego w folklorze i literaturze, tym samym przenosi czytelnika do teraźniejszości. Zamek bowiem w literaturze występował przeważnie jako alegoria kontrastu między przeszłością, zazwyczaj świetną, a smutną teraźniejszością.

Mityczny początek narodowych dziejów symbolizuje w dramacie cudowna korona, której dzieje są trzonem przyszłych wypadków, a dokonanie wyboru Gopła i Gniezna jako miejsca akcji było zgodne z interpretatorami przeszłości Polski. Autor omawia także obraz natury, a także zależność pomiędzy nią a osobami dramatu.

Inglot tłumaczy również znaczenie imion poszczególnych bohaterów, odwołując się przede wszystkim do ich etymologii, następnie rozpatruje kreacje Balladyny. Zauważa, iż poeta od początku dramatu przedstawia bohaterkę jako dziewczynę złą. Jest leniwa, nielojalna i lekkomyślna. Zmienia się jednak po dokonaniu zbrodni: *„budzi się do bogatego, ale tragicznie skomplikowanego życia wewnętrznego. Wyzwala nieobecna dotąd wyobraźnię oraz refleksję. Ich głos: sumienie”*.⁴⁶⁵ Awans społeczny Balladyny wymaga od niej ukrycia śladów z przeszłości. W ten sposób matka staje się dla niej osobą obcą, Kirkora znienawidzi natomiast za to, że gotów był podpisywać się wiejskim pochodzeniem żony bez względu na konsekwencje, jest wobec niego obłudna. Autor stwierdza zatem, że tytułowa bohaterka odgrywa podwójne role w różnych relacjach: etycznej, psychologicznej i społecznej.

⁴⁶⁵ Tamże, s.XXXIX.

Kim z kolei jest Kirkor? Inglot uważa, że wcieleniem dwóch ideałów polskiego szlachcica: rycerzem chrześcijańskim i rycerzem – ziemianinem. Mimo aprobaty poety dla postawy Kirkora, przedstawił go także jako człowieka nie umiejącego skutecznie walczyć z losem o realizację swoich ideałów. Kirkor to także szlachecki rewolucjonista, co najwyraźniej przedstawił Słowacki w akcie V, pokazując w jaki sposób opowieść Gońca o śmierci Pustelnika zachwiała wiarę w zwycięstwo. Poza tym, zdaniem autora, Kirkor idealizował lud. Nie rozumiał ambicji Balladyny.

W ten sposób badacz dokonuje charakterystyki pozostałych bohaterów, a więc Fon Kostryna – syna wisielca, Pustelnika – postaci, którą stworzył poeta zgodnie z konwencją obowiązującą w starych kronikach, a następnie w balladach, w których pustelnicy pełnili role nauczycieli wiary oraz spowiedników, Filona, – wyraziciela postawy poetyckiej i studium roli poezji w życiu narodu, Grabca, który w dramacie wyrażał postawę ludyczną oraz Wdowy i Aliny. Ponadto wśród osób dramatu występuje także Lud. Jest to Lud miejski, nazywany przez Balladynę „motłochem”, a także gromada wiejska – „*kolektyw złożony z poszczególnych osób, ale działający i czujący jako pewna całość*”.⁴⁶⁶ Krótko scharakteryzowano także Goplanę i duszki.

W rozdziale dotyczącym konfliktów w dramacie Inglot omówił Schellingiańską koncepcję historii jako gry przypadku, odnosząc ją później do „Balladyny”. Autor pisze, iż tytułowa bohaterka osiągnęła władzę właśnie przez przypadek. Otworzyła się przed nią droga kariery, ale była to droga usłana zbrodniami. Balladyna pragnie rządzić bez woli ludu i ma nadzieję, że po zdobyciu władzy sąd ludu jej nie dosięgnie. Słowacki w dramacie opowiedział się jednak po stronie prawa, które ważniejsze jest od władcy, a „*nadanie zwycięstwu prawa charakteru subiektywnej autooceny zostało uznane przez krytykę romantyczną za wyraz hołdu złożonego tradycji narodowej*”.⁴⁶⁷

Koroną Lecha też rządzi przypadek. Znalazła się ona w ukryciu. Wywiózł ją Pustelnik, który uciekał przed uzurpatorem. Ukrywał ją przez dwadzieścia lat. Przypadek też sprawił, że znalazł ją Skierka i Chochlik, którzy włożyli ją na głowę Grabcowi. Korona znajdzie się też w rękach Fon Kostryna, a wreszcie powędruje na głowę Balladyny. Inglot podkreśla, że korona w dramacie jest czymś więcej niż

⁴⁶⁶ Tamże, s.LIX.

⁴⁶⁷ Tamże, s.LXVIII.

oznaką władzy królewskiej. Jest symbolem narodowej niepodległości, wolności i szczęścia. Ponadto wątek korony za czasów Słowackiego stał się aktualny, bowiem w 1794 roku Wawel zajęły wojska pruskie i po opuszczeniu przez nie Krakowa znikły stamtąd przechowywane od wieków insygnia koronacyjne królów polskich. Łudzono się, że ktoś te skarby przechował w bezpiecznym miejscu. Nadzieja ta towarzyszyła Polakom przez cały okres utraty niepodległości, a po jej odzyskaniu wysunięto petycje do władz, aby zorganizować poszukiwania. Zatem Słowacki w dramacie nawiązał do obu nurtów legendy związanej z koroną, do dziejów średniowiecznej Polski i do losów koron wawelskich w 1794 roku.

Jakie były losy „Balladyny” w teatrze? Dramat ten zaczął wywierać duży wpływ na muzykę, malarstwo i rzeźbę począwszy od lat sześćdziesiątych XIX wieku. Tworzono muzykę do poszczególnych inscenizacji, komponowano utwory na fortepian, arie, romanse i tańce, odwołując się do motywów dramatu. Przez wiele lat figurowała w repertuarach operowych Polski „Goplana” Władysława Żeleńskiego. Także malarze, rysownicy czy też scenografowie tacy, jak: Michał Elwiro, Andriolli, Maksymilian Gierymski, Tadeusz Kantor, Jacek Malczewski, Zbigniew Pronaszko, Ferdynand Łuszczyc, Zofia Stryjeńska i Leon Wyczółkowski z „Balladyną” związali wiele swoich dzieł.

Natomiast prapremiera dramatu odbyła się 7 marca 1862 roku we Lwowie. Rolę tytułową zagrała Paulina Targowska. 11 stycznia 1868 roku zagrano dramat w Krakowie. W rolę Balladyny wcieliła się Antonina Hoffmanowa. A dwadzieścia lat później zagrano sztukę w Warszawie. Dużą popularnością cieszyła się „Balladyna” w Młodej Polsce, a z inscenizacji dwudziestolecia na uwagę zasługuje inscenizacja warszawska z roku 1927. Oprawę plastyczną wykonała Zofia Stryjeńska, która dała początek konwencji określanej przez krytykę „pseudoludowej”. W czasie ostatniej wojny sztukę tę wystawił Tadeusz Kantor. Premiera ta miała miejsce w 1943 roku w krakowskim mieszkaniu Ewy Siedleckiej. Kraków był też miejscem, w którym zaczęto grać „Balladynę” po zakończeniu drugiej wojny światowej. W 1945 roku dramat ten wyreżyserował Władysław Woźnik, a w roli tytułowej wystąpiła Zofia Rysiówna. Natomiast autorem nowatorskiej, jak na tamte czasy inscenizacji, był Bronisław Dąbrowski, reżyser krakowskiego spektaklu z roku 1950, w roli tytułowej wystąpiła Izabela Wilczyńska. Dramat ten przedstawiono w konwencji antyfeudalnej baśni politycznej. Nową wersję „Balladyny” jako dramatu antyfeudalnego zaprezentował też w 1954 roku Aleksander Bardini. Było to

dyplomowe przedstawienie studentów IV roku PWST w Teatrze Nowym w Warszawie. Wywołało ono sporo dyskusji, a konkretnie chodziło o to, że w scenie końcowej Balladyna umiera na zawał serca, a nie od uderzenia pioruna, w obronie którego stanęło wiele krytyków, jak chociażby Bohdan Korzeniewski.

W powojennych inscenizacjach wiele problemów nastroczały postacie fantastyczne. Przedstawiano je w różny sposób. W postaci eterycznych elfów, ale to spotykało się z posądzeniem o młodopolski estetyzm, inni z kolei przedstawiali te postacie w tonacji parodystycznej, jednak ten zabieg też krytykowano, gdyż uważano, że odciąga to widzów od tragizmu sztuki. Także inscenizacja Hanuszkiewicza ujęta w „zabawę w Szekspira” „*nobilitowała widowisko, budząc jednak w dalszym ciągu poważne zastrzeżenia wśród widzów i krytyków*”.⁴⁶⁸ Z uznaniem spotkała się natomiast inscenizacja przedstawiona w jubileuszowym Roku Słowackiego premiera koszalińska 10 grudnia 1959 roku w reżyserii Tadeusza Aleksandrowicza. W roli głównej wystąpiła Róża Czeplewska. Wreszcie przedstawienie Władysława Krzemińskiego z 1965 roku. W roli tytułowej wystąpiła Nina Andrycz. W spektaklu tym „*Krzemiński skoncentrował uwagę na postaci tytułowej, wskazując na zbrodnie jako środek do szybkiego osiągnięcia celu*”.⁴⁶⁹

W zakończeniu Inglot umieścił uwagi o tekście. Przypomniał, że podstawą edycji „Balladyny” były dwa teksty, mianowicie tekst autografu oraz pierwodruk z roku 1839. Powojenne wydania dramatu uznawały równorzędność obu tekstów, choć przeciwko temu wystąpił Wacław Kubacki. Cenił bardziej autograf i wytykał niekonsekwencje autorowi krytycznego wydania tekstu w ramach „Dzieł wszystkich” (1953) – Juliuszowi Kleinerowi. W poprawnej wersji „Balladyna” została opublikowana w ramach trzeciego wydania „Dzieł” Słowackiego pod redakcją Juliana Krzyżanowskiego (1959).

Omówiony wyżej wstęp do wydanie „Balladyny” opatrzony jest przypisami, w razie niejasności uczeń może także skorzystać z objaśnień. W cytatach pochodzących bezpośrednio z tekstu dramatu, zaznaczona jest numeracja wierszy z podaniem o jaki fragment chodzi.

Autor w swych rozważaniach powoływał się także na dotychczasowy stan badań, na prace innych naukowców, między innymi Juliusza Kleinera, Eugeniusza Sawrymowicza, Wacława Kubackiego, Mariana Bizana i Pawła Hertza.

⁴⁶⁸ *Tamże*, s.LXXX.

⁴⁶⁹ *Tamże*, s.LXXXI.

Ponadto badacz zamieścił bibliografię, na którą składają się wydania „Balladyny” w ważniejszych wydaniach zbiorowych i osobnych, a także opracowania tego dramatu w ogólnych opracowaniach twórczości poety i opracowania poświęcone wyłącznie „Balladynie”.

Przedstawiony wstęp do „Balladyny” pisany jest dość trudnym językiem, zwłaszcza dotyczy to rozdziału czwartego, w którym autor omówił konflikty w dramacie. Przeciętny uczeń gimnazjum, a tym bardziej szkoły podstawowej bez pomocy nauczyciela, bez czytania ukierunkowanego i wyjaśniającego pewne kwestie, niewiele z niego wyniesie. Zatem nauczyciel, planując lekcje poświęcone omówieniu „Balladyny”, musi dobrze przemyśleć sprawę tego, na co należałoby zwrócić szczególną uwagę ze wstępu i co mogłoby stanowić faktyczną pomoc w lekcji. Inaczej sytuacja przedstawia się w szkole średniej, w której uczniowie stykają się już z opracowaniami naukowymi i posiadają umiejętność czytania ich ze zrozumieniem.

Uważam, że w gimnazjum zainteresuje uczniów kwestia wyjaśnienia znaczenia imion bohaterów dramatu, natomiast w liceum interesującą powinna być lekcja przeprowadzona metodą bliźniaków, a zestawiająca postać Makbeta z Balladyną.

Omówienie „Balladyny” zawiera także broszurka „Lektury do matury”⁴⁷⁰, której autorem jest Andrzej Biernacki⁴⁷¹. Składa się na nią przedstawienie genezy utworu a także jego streszczenie. Główne zagadnienia pojawiające się podczas analizy utworu, a więc jego budowa, baśniowość, literackość, ironia i tragizm. W części drugiej zamieszczone są wzory wypracowań. Na zakończenie autor podaje bibliografię, na którą składa się literatura podstawowa i uzupełniająca.

Autor zaproponował następującą tematykę wypracowań:

- Świat przedstawiony „Balladyny” i sposoby jego kreacji.
- „Balladyna”: baśń czy antybaśń?
- „Balladyna” jako literacka gra z czytelnikiem.
- „Balladyna” jako dramat o historii.
- „Balladyna” jako dramat o władzy.⁴⁷²

Spójrzmy, na co zwraca uwagę czytelnika autor przy pisaniu wypracowania na drugi z podanych wyżej tematów.

⁴⁷⁰ W cyklu tym został już omówiony „Kordian”.

⁴⁷¹ Andrzej Biernacki, „Balladyna” Juliusza Słowackiego. *Lektury do matury, Suplement, w* warszawie.

⁴⁷² Tamże, s.2.

Proponuje, aby we wstępie znalazła się informacja na temat baśni i teza, że „Balladyna” ma wiele jej cech.

Na rozwinięcie składają się cztery punkty, które rozwijane są na zasadzie porównywania baśni z „Balladyną”. I tak autor sugeruje, aby skoncentrować się na czasie i przestrzeni, następnie omówić cudowność i magię, postacie występujące w dramacie, a także wątki.

Zakończenie składa się z szeregu pytań, na które uczeń, piszący wypracowanie musi znaleźć odpowiedź, gdyż będzie to stanowiło jego podsumowanie. Zatem Biernacki pyta o to, jaką funkcję pełnią wykorzystane elementy baśniowe w dramacie? Mają one zaciekać czytelnika, są polemiką z uproszczoną czarno – białą wizją świata, są kompromitacją literatury, która taką wizję świata wyraża, wreszcie, czy utwór jest baśnią czy antybaśnią.

Natomiast wypracowanie „<Balladyna> jako dramat o historii” autor proponuje rozpocząć od postawienia tezy, iż dramat ten nie jest dramatem historycznym (opisane wydarzenia nigdy nie miały miejsca), ale jest dramatem o historii, zatem tym, który analizuje mechanizm dziejów, a także mechanizm kształtowania się świadomości historycznej ludzi.

Na rozwinięcie składają się trzy punkty. Pierwszy dotyczy omówienia historycznych wątków w dramacie, a zatem przywołania popularnych legend o początkach polskiej państwowości oraz przywołania różnych wydarzeń historycznych. Wniosek wypływający z tego punktu brzmi: „Balladyna” jest prezentacją jakby bocznego toru historii.

Drugi punkt przedstawia mechanizmy historii, a więc ironię i tragizm. Trzeci zaś sens Epilogu, który autor wyjaśnia w ten sposób, że dostępne człowiekowi rozumienie historii jest głupie, trywialne i przeinacza prawdę.

W zakończeniu Biernacki pisze, że historia nie jest ani święta, ani diabelska i rządzi nią przypadek, a nie przeznaczenie. W historii przejawia się porządek moralny, ale jest on skomplikowany i trudny do pojęcia dla tych ludzi, którzy mają skłonność do przeobrażania dziejów w idealizujący mit. Choć jest ona okrutna, to jednak uczestnictwo w niej staje się niezbędne dla rozwoju duchowego człowieka.

Autorem opracowania „Balladyny” w serii Biblioteka Analiz Literackich jest Stanisław Makowski⁴⁷³. Składa się ono z dwóch części. W pierwszej zamieszczono uwagi dotyczące bezpośrednio tego dramatu. Część druga zawiera natomiast materiały, na które składają się pojęcia teoretyczne, źródła poetyckiej inspiracji i źródła historyczne, wydarzenia poecie współczesne, autointerpretacje, sądy współczesnych, interpretacje historycznoliterackie i teatralne oraz pogłosy literackie.

Autor zauważa, że nieporozumienia interpretacyjne związane z „Balladyną” istniały za czasów Słowackiego i towarzyszą nam po dzień dzisiejszy. Spory te zauważyć można także w realizacjach scenicznych tego dramatu, które autor pokrótce omawia. Píše także na temat wpływu tego utworu na inne dziedziny, takie jak muzyka i plastyka. W dalszej części omówienia Makowski analizuje budowę, styl i dramaturgię dramatu. Píše, że „Balladyna” ma kompozycję zwartą i zamkniętą. Słowacki podzielił postaci dramatu na „osoby” i „osoby fantastyczne”, jednak wszystkie one zbudowane są na zasadzie psychologicznej jednolitości. Autor stwierdza, że każda z tych postaci jest uosobieniem określonej postawy lub idei, czy też określonego typu ludzkiego. Tak więc, na przykład, Alina uosabia cnotliwy lud i dobrą siostrę, Grabiec – przyziemność i ludową sprawiedliwość. Jednakże pod względem intelektualnym i moralnym są to osoby niejednoznaczne i są reprezentantami stanów i środowisk typowych dla literatury historycznej, baśniowej lub balladowej. Osoby fantastyczne można z kolei porównać z postaciami dramatów Szekspira. Makowski zwraca także uwagę na ukształtowanie stylistyczne wypowiedzi bohaterów, widoczne przede wszystkim przy pierwszym kontakcie z nimi, bowiem, jak zauważa autor, w miarę rozwoju akcji styl ich wypowiedzi ulega ujednoliceniu. Jest też w „Balladynie” bogactwo form wypowiedzi: dialog, opowiadanie, piosenka i bogactwo miar wersyfikacyjnych wierszy. Jest przemieszanie wątków tragicznych z komicznymi.

Zwraca też uwagę autor na podobieństwo dramatu do opery, bowiem w utworze odnajdujemy wiele partii śpiewanych. Słysząc różne głosy i rozmaite instrumenty. Na podobieństwo to wskazuje także widowiskowość dramatu, gdyż większość scen rozgrywa się w otwartej przestrzeni. Ponadto wskazuje także na

⁴⁷³ Stanisław Makowski, „Balladyna” Juliusza Słowackiego, Biblioteka Analiz Literackich, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.

pokrewieństwa z romantycznymi feeriami, czyli barwnymi, bardzo wystawnymi, operującymi światłem i dźwiękiem widowiskami teatralnymi.

Inscenizacja „Balladyny” wymaga wielu zmian dekoracji, i to na oczach widzów, więc tak jak w przypadku „Kordiana”, tak w przypadku tego dramatu, istniało przekonanie o jego niesceniczości. A tymczasem jak wiadomo, dramat ten powstał na wzór francuskich bulwarowych widowisk teatralnych z lat 1831 – 1832.

Po omówieniu rozdziału dotyczącego kompozycji, stylu i dramaturgii „Balladyny” autor zamieścił do analizy trzy zagadnienia. Proponuje więc, aby uczniowie scharakteryzowali właściwości stylistyczne wypowiedzi Grabca, Goplany i Filona oraz określili zachodzące między nimi różnice, następnie scharakteryzowali kompozycję „Balladyny” i na koniec, posługując się tekstami zamieszczonymi w Materiałach, rozważyli zagadnienie sceniczności tego dramatu.

Rozdział czwarty zatytułowany jest „Baśń i antybaśń”. Znajdują się w nim informacje na temat ramy kompozycyjnej dramatu, którą tworzą Dedykacja i Epilog. Spełniają one jednocześnie funkcję autorskiego komentarza, rolę wskazówki interpretacyjnej. Był on potrzebny, bowiem utwór ten napisany był niezgodnie z gatunkową tradycją. Również konstrukcja świata przedstawionego opartego na zasadzie baśniowości była inna, gdyż została jednocześnie sparodiowana. Autor dokładniej analizuje Epilog. Zwraca uwagę przede wszystkim na Wawela. Makowski zauważa także, że jest „Balladyna” fantastyczną legendą, ponieważ powstała w wyobraźni poety i nie można w żadnym wypadku traktować tego utworu jako literackiej konstrukcji bajecznych dziejów Polski. Autor pisze, iż Słowacki, tworząc „Balladynę”, korzystał swobodnie z różnych wątków historycznych i legendowych, które zostały omówione szczegółowo. Ze względu na tak skonstruowany świat, dramat ten nie ma jednoznacznej interpretacji, o czym będzie jeszcze mowa. Świat przedstawiony w utworze zbudowany jest na zasadzie ludowej baśniowości i balladowej tradycji, co autor w dalszej części omówienia udowadnia. Po zaznajomieniu się z tym rozdziałem, uczniowie wskazują na historyczne, czasowe i topograficzne anachronizmy w dramacie i określają ich funkcję. Ponadto określają także, jaką rolę pełnią w „Balladynie” wydarzenia historyczne i wątki legendowe oraz baśniowo – balladowe, a także wyjaśniają, na czym polega w dramacie balladowa baśniowość i jej parodia.

Pisze także Makowski o literackości „Balladyny”. Odnajduje w dramacie sygnały, że cały świat przedstawiony został przez autora i od początku do końca jest

tworem fikcyjnym oraz stwierdza, że „Balladyna” została ukształtowana z popularnych w okresie romantyzmu wątków literackich, z pomysłów fabularnych, które już istniały w utworach innych pisarzy. Poeta wyzyskał w dramacie także w sposób parodystyczny własne wątki i postacie. W dalszej części autor omawia szczegółowo nawiązania i reminiscencje pojawiające się w „Balladynie”. Na zakończenie proponuje do analizy cztery zagadnienia związane z omówionym rozdziałem, a więc uczniowie rozważają, na czym polega literackość „Balladyny”, jaką funkcję pełni przetwarzanie literackich wątków w dramacie. Ponadto wskazują motywy szekspirowskie i sposób ich występowania w „Balladynie”, a także szukają argumentów na potwierdzenie tezy, że dramat ten można określić jako „zabawę w Szekspira”.

W rozdziale „Ariostyczny dystans i metoda” zamieszczone są informacje na temat odwołań Słowackiego do tradycji włoskiego poety z XVI wieku, Ludovico Ariosto, autora poematu „Orland szalony”. Podkreślanie przez poetę podobieństw między tym poematem a „Balladyną” powinno być ważną wskazówką interpretacyjną. Chodzi przede wszystkim o metodę budowy świata literackiego i autorski stosunek do niego. Co zatem oznacza ariostyzm w „Balladynie”? Otóż Makowski uważa, że *„przede wszystkim autorską swobodę w doborze niejednorodnych jakościowo wątków historycznych (rycerskich), baśniowych (fantastycznych) i literackich oraz swobodę w operowaniu nimi, przerabianiu ich i budowaniu własnego obrazu literackiego”*⁴⁷⁴. Ariostyzm oznacza także ironiczny stosunek autora do kreowanego świata. Na zakończenie autor proponuje, aby zestawić wybrane fragmenty „Balladyny” z zamieszczonymi w Materiałach fragmentami poematu Ariosta i wskazać podobieństwa, a także określić, na czym polega ariostyzm dramatu.

Pisząc o ironii zawartej w dramacie, autor przypomina balladę napisaną przez Słowackiego i Edwarda Odyńca pt. „Nie wiadomo co, czyli romantyczność”. Utwór, który jest drwiną z zasad romantycznej balladowości, a zwłaszcza z niezwykłości i wieloznaczności świata. Makowski zauważa, że w balladzie tej Słowacki po raz pierwszy pokazał swój dystans wobec romantyzmu i siebie samego jako jego wyznawcy. Zbudował świat przedstawiony w sposób ironiczny, a podstawowym rodzajem ironii romantycznej w dramacie jest to, że poza świętą

⁴⁷⁴ Tamże, s. 39.

koroną i piorunem stojącym na straży porządku moralnego, brak jest w „Balladynie” postaci i wartości, które cieszyłyby się autorską aprobatą. Autor w dalszej części omawia dokładnie rodzaje ironii zaprezentowane w świecie przedstawionym „Balladyny”. Na zakończenie stwierdza, że *„obok ludowej baśniowości, literackości i ariostycznej zasady tworzenia ironia stanowi nadrzędną i integrującą właściwość „Balladyny”*.⁴⁷⁵

Kończąc ten rozdział, autor proponuje, aby odwołując się do odpowiednich fragmentów dramatu, wskazać, w jaki sposób postacie demaskują się nawzajem. Ponadto uczniowie mogą znaleźć przykłady „nieprzewidzianych owoców” działań bohaterów. Natomiast zagadnienie trzecie polega na określeniu, w jaki sposób autor ujawnia swój dystans wobec stwarzanego świata bohaterów, czwarte zaś sugeruje prace z tekstem i na jego podstawie przeprowadzenie charakterystyki typów ironii i określeniu pojęcia ironii romantycznej.

Rozdział siódmy omawia tragizm postaci. Makowski pisze, że świat przedstawiony w dramacie nacechowany jest szaleństwem, ale można znaleźć w nim także cechy groteskowe. Efekt działań postaci dramatu jest odmienny od oczekiwanych, bowiem bohaterowie zostają oszukani i wykpieni, a tym samym skazani na przegraną. Piętnem tragizmu naznaczone są wszystkie postaci. Autor uważa, że „Balladyna” jest tragedią nie w sensie gatunku literackiego, ale ze względu na przedstawioną w niej ironicznie – tragiczną koncepcję świata. Oczywiście najbardziej tragiczną postacią jest tytułowa bohaterka dramatu. Makowski wyjaśnia, na czym polega jej tragizm, powołując się na prace innych badaczy, między innymi Marii Janon i Mieczysława Inglota.

Po zapoznaniu się z tym rozdziałem proponuje, aby uczniowie odpowiedzieli na następujące pytania: na czym polega tragizm Balladyny, co to jest tragiczna ironia losu oraz wyjaśnili tragizm innych postaci.

W rozdziale zatytułowanym „Drwina ze współczesności” Makowski udowadnia związek „Balladyny” ze współczesnością. Pisze, że Słowacki z drwiną odnosi się do wartości jednostkowego poświęcenia za sprawę narodową. W wątku Kirkora i Balladyny podważa z kolei mit na temat romantycznej miłości od pierwszego wejrzenia. Wykpił też poeta romantyczny mit wiejskiego dworku i szczęśliwego życia na łonie natury, którą ukazał jako pełną ciemnych i groźnych dla

⁴⁷⁵ Tamże, s. 48.

człowieka tajemnic. Natomiast w postaci Balladyny i Wdowy wykpił mit cnotliwego i szczęśliwego ludu, który jest parodią ludu z „Ballad i romansów” Mickiewicza. Podsumowując, autor stwierdza, że „Balladyna” była wszechstronną rozprawą z całym romantyzmem sprzed 1834 roku.

Ponadto Makowski pisze także na temat obecności w dramacie aluzji do wydarzeń i sytuacji politycznej narodu po upadku powstania listopadowego. Stwierdza, że utwór był alegorią aktualnej społeczno – politycznej sytuacji narodu. Pokazał także Słowacki w dramacie aspiracje ludu, który pragnął wyjść poza własną sytuację klasową i pragnącego zdobyć władzę. Jak podkreśla Makowski, „*<Balladyna> była dziełem „gorzkim”, „niepatriotycznym”, a tym samym nie mogącym liczyć na popularność wśród współczesnych*”⁴⁷⁶. Z drugiej jednak strony nie można jej odczytywać w sposób tylko jednoznacznie „gorzki” czy pesymistyczny, gdyż, jak już była o tym mowa wcześniej, w dramacie tym nie ma nic jednoznacznego.

Po zapoznaniu się z tym rozdziałem uczniowie omawiają, na czym polega aluzyjny charakter „Balladyny” i dlaczego dramat ten można nazwać baśnią polityczną. Ponadto wyjaśniają, dlaczego utwór ten można nazwać krzywym zwierciadłem romantyzmu. Ostatnie zagadnienie polega na zestawieniu materiałów historycznych z odpowiednimi scenami dramatu i rozważeniu zagadnienia związków między utworem literackim a światem rzeczywistym.

W rozdziale ostatnim Makowski pisze, że oryginalność „Balladyny” polega na ariostycznym igraniu wątkami literackimi, wątkami ludowych baśni i narodowej historii że był to pomysł nowy w naszej literaturze. Autor cenił sobie bardzo ten dramat, o czym świadczy jego obrona w „Beniowskim”

Jakie treści może wykorzystać nauczyciel z tego opracowania? Na pewno warto dokładnie przyjrzeć się rozdziałowi poświęconemu omówieniu kompozycji utworu, a w nim zwrócić szczególną uwagę na przedstawienie postaci i ich zróżnicowanie wypowiedzi. Można spróbować z uczniami znaleźć argumenty na poparcie tezy autora, że bohaterom dramatu „*obce są rozterki emocjonalne czy intelektualne*”⁴⁷⁷ lub „*każda z postaci dramatu jest jedynie uosobieniem określonej postawy lub idei, albo określonego typu ludzkiego*”⁴⁷⁸. Uważam, że postawienie

⁴⁷⁶ Tamże, s. 63.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 12.

⁴⁷⁸ Tamże, s. 15.

przed uczniami takiego problemu jest świetnym pomysłem na lekcje związane z charakterystyką bohaterów, uwzględniającą także stylistyczne zróżnicowanie wypowiedzi bohaterów. Z kolei nietypową lekcję powtórzeniową w szkole średniej, choć na pewno nie w każdej klasie, można zrealizować poprzez odszukanie w dramacie „*pomysłów fabularnych istniejących już w utworach innych pisarzy, od Ariosta i Szekspira poczynając*”⁴⁷⁹. Bardzo przydatne uczniowi będą także pojęcia teoretyczne zamieszczone w Materiałach, bowiem nie musi szukać informacji na temat, na przykład ballady, baśni, ironii czy tragizmu w innych publikacjach.

Autor na końcu opracowania zamieścił bibliografię, na którą składają się wydania komentowane „Balladyny” oraz interpretacje i materiały. Ponadto książka wzbogacona jest też w fotografie pochodzące ze zbiorów Muzeum Literatury i Muzeum Teatru, Instytutu Sztuki, Biblioteki Publicznej, Teatru Narodowego w Warszawie i Teatru Bagatela w Krakowie. Pierwsza część opracowana zawiera także przypisy, bowiem autor powołuje się także na opinie innych badaczy dotyczących „Balladyny”.

Opracowanie „Balladyny” odnajdziemy zarówno w „Zadaniach do lektury dla klas IV – VI”, jak też w „Zadaniach do lektury dla klasy II szkoły średniej”. Przyjrzyjmy się najpierw, co proponuje Antoni Mickiewicz w klasie szóstej. Autor podzielił zestawy pytań na pięć segmentów. W pierwszym znajdują się pytania dotyczące każdego aktu. I tak uczniowie zastanawiają się nad tym, jakie perspektywy rysują się w akcie I przed córkami wdowy? Pytanie drugie dotyczy przyczyny zbrodni Balladyny. Natomiast na podstawie scen aktu III uczniowie omawiają niepokoje przeżywane przez Balladynę, a także próby zatarcia przez nią śladów zbrodni. Zastanawiają się też, kto staje się współnikiem Balladyny w jej karierze. Polecenie czwarte związane jest z potraktowaniem przez tytułową bohaterkę jej matki, a pytanie piąte obejmuje sposób, w jaki scena sądów i wyrokowania w akcie V sumuje zbrodniczą drogę życia Balladyny?

Zatem segment pierwszy jest wprowadzeniem w dalszą, już nieco pogłębioną analizę tekstu.

W dalszej kolejności autor sugeruje więc, aby wyjaśnić, skąd się wzięły takie imiona, jak Balladyna (należy zauważyć, iż imię to często mylone jest przez

⁴⁷⁹ Tamże, s. 32.

uczniów z nazwą gatunku literackiego – ballada), Goplana, Filon oraz z jakimi innymi wyrazami uczniowie je kojarzą i w jakie światy nas przenoszą.

Dwa zadania z segmentu drugiego oznaczono gwiazdką, co oznacza, że są one, według autorów książki, trudne, z pogranicza programu danej klasy bądź nawet z programu klasy starszej, dla uczniów szczególnych uzdolnionych lub wyróżniających się wiedzą literacką.

Pierwsze takie ćwiczenie polega na ustaleniu, z czego składa się poetycki świat dramatu. Drugie rozpoczyna się od przytoczenia słów Zygmunta Krasińskiego na temat „tysięcy anachronizmów” w utworze. Zadaniem uczniów zaś jest odszukanie ich konkretnych przykładów w tekście.

Ponadto w segmencie tym są polecenia dotyczące opisu cech osób fantastycznych i podania przykładów interwencji tych osób w sprawy świata realnego.

Autorzy poruszają także kwestię przeobrażeń, jakie dokonują się w świecie baśni i w związku z tym proszą o przykłady niespodziewanych awansów, błyskawicznej kariery, a także upadków.

Aby odpowiedzieć na następne zadanie, uczniowie muszą przeczytać tekst utworu bardzo dokładnie (a z tym są coraz większe problemy), bowiem autorzy pytają o to, kogo Słowacki określił słowami: „naprawiacz wszelkiego bezprawia”, kto został obdarzony „wewnętrzną siłą urągania się z tłumu ludzkiego”, a kto wreszcie jest sentymentalny i „szuka umyślnie męczarni miłosnych”.

Następny segment zawiera pytania z zakresu teorii literatury. Są więc zadania dotyczące porównania języka Aliny i Balladyny, odnalezienia epitetów określających serce tytułowej bohaterki w wypowiedziach Goplany, znalezienia wyrazów zdrobniałych w wypowiedziach Wdowy i Grabca i zastanowienie się, czy mają one takie samo zabarwienie uczuciowe.

Jest też polecenie składające się z cytatów, a zadaniem uczniów jest rozpoznanie, które ze zdań wypowiada Grabiec, a które Filon.

Ponadto autorzy piszą, że tekst dramatu odznacza się niezwykłą różnorodnością składni, słownictwa i stylu. Proszą w związku z tym, aby uczniowie udowodnili powyższe stwierdzenia na przykładzie wypowiedzi Pustelnika, co wymaga dokładnego prześledzenia tekstu.

Mickiewicz wskazuje także na takie słowa, jak: „za sceną”, „publiczność”, „wychodzi kłaniając się”, „precz za kulisy” i pyta, o czym świadczy wprowadzenie do dramatu pojęć z zakresu słownictwa teatralnego.

Do tego pytania nawiązuje następne, w którym zadaniem uczniów jest wypisanie z tekstu pobocznego informacji określających scenografię, tło muzyczno – dźwiękowe, sceniczny ruch postaci, kostiumy bohaterów, posługiwanie się rekwizytami, sposób wypowiedzania kwestii i inne wskazówki dla aktorów. Na podstawie wybranych przykładów uczniowie określają funkcję tekstu pobocznego.

Jest też propozycja, aby uczniowie sami zaproponowali scenografię do „Balladyny”, której akcja rozgrywa się w różnych miejscach. Muszą przy tym zadaniu zastanowić się, jakie trudności musi pokonać teatr, który zdecyduje się na wystawienie tego dramatu.

W segmencie tym znalazły się dwa pytania oznaczone gwiazdką. Uczniowie odszukują przykłady wersów rozbitych na kwestie wypowiedziane przez dwie, a nawet trzy osoby. Następnie formułują wniosek, jaka jest rola tego rodzaju rozwiązań wersyfikacyjnych w kształtowaniu rytmu wiersza i toku wypowiedzi. Drugie zaś polega na odszukaniu przez uczniów wiadomości dotyczących scenicznych dziejów „Balladyny” i poszukaniu przykładów tych sztuk, w których do istniejących już anachronizmów inscenizatorzy dodawali swoje i po co to robili.

Następny zestaw składa się z trzech pytań. Autorzy proszą o podanie przykładów włączonych do dramatu śpiewek i powiastek, które niekiedy są humorystyczne i nie mają związku z akcją oraz podanie, jaka jest ich rola w utworze. Następnie potwierdzają słuszość słów Słowackiego wypowiedzianych do matki, mówiących o tym, że tragedia „cała podobna do starej ballady” i „ułożona tak, jakby ją gmin układał”.

Ostatnie pytanie oznaczone jest gwiazdką. Uczniowie zastanawiają się nad tym, co przemawia za tym, że dramat ten nazywany jest „baśnią polityczną”?

Ostatni segment zawiera pytania natury ogólnej, które pozwalają na indywidualne spojrzenie na problemy poruszane w tym dramacie. Zatem jest pytanie o to, jak uczniowie przyjęli śmierć Balladyny i czy mogliby uznać dzieje bohaterki za ilustrację tego, co nazywamy pogwałceniem ładu moralnego i następstwami przerostu ambicji. Odpowiedź należy uzasadnić.

Jest też czas, aby zastanowić się nad sensem całości utworu i stwierdzenie, czy zło albo dobro zwycięża w ukazanym świecie.

Wreszcie ostatnie pytanie, dotyczące tego, co uczniowie cenią w dramacie najbardziej, a więc wagę poruszanych problemów, bogactwo stylu i języka, żywą, pełną momentów napięcia akcję, nieograniczone możliwości inscenizacyjne, a może jeszcze coś innego.

W uwagach końcowych autor napisał, iż „Balladyna” jest utworem dzięki któremu uczniowie poznają dramat jako rodzaj wypowiedzi odmienny od narracyjnego. Jest to też okazja, aby zetknęli się z problematyką realizacji scenicznych. W związku z tym dobrze byłoby, aby uczniowie poznali także „Balladynę” w konkretyzacji teatralnej, telewizyjnej czy radiowej.⁴⁸⁰ Autor sugeruje także, aby niektóre zadania przekazać uczniom przed czytaniem lektury, gdyż jak zwracałam uwagę przy konkretnych pytaniach, wymagają one wnikliwego prześledzenia tekstu.⁴⁸¹

W „Zadaniach do lektury dla klasy II szkoły średniej” autor podzielił zadania tematycznie. Pierwszy segment dotyczy analizy „Balladyny” jako dzieła teatralnego, drugi omawia rolę przypadku w konstrukcji świata przedstawionego, trzeci motywy baśniowe. Analizę sylwetek psychologicznych i stylizację autor zawarł w segmencie czwartym, zaś w ostatnim skupił się na próbie klasyfikacji gatunkowej utworu. Spójrzmy zatem dokładniej, jakie są to zadania.

Najpierw uczniowie zastanawiają się nad rozwiązaniami technicznymi, z jakich mógłby skorzystać dzisiaj reżyser, chcąc wystawić „Balladynę”. Zatem jest to pytanie nawiązujące do zadań przedstawionych w klasie szóstej. Ponadto autor sugeruje, aby uczniowie zapoznali się z rozwiązaniami, które zastosował Adam Hanuszkiewicz, wystawiając „Balladynę” w Teatrze Narodowym w 1973 roku. Następnie uczniowie omawiają funkcję takich środków ekspresji teatralnej, jak: scenografia, kostiumy, rekwizyty, muzyka, światło i efekty akustyczne.

W zadaniu trzecim autor przytacza opinię, iż teatr XX wieku to teatr inscenizatora, który pozwala reżyserowi na oryginalną interpretację dzieła. W

⁴⁸⁰ *Teatr Polskiego Radia „Balladyna” Juliusz Słowacki, muzyka: Maciej Malecki, obsada: Teresa Budzisz-Krzyżanowska, Krzysztof Gosztyła. Muzyka w wykonaniu: Polskiej Orkiestry Radia i Chóru Collegium Musicum pod batutą Sławka Adama Wróblewskiego*

premiera: październik 1999

⁴⁸¹ W przedstawionym opracowaniu autor wykorzystał następującą bibliografię:

- J. Kleiner, „Słowacki, Wrocław 1969.
- M. Inglot, *Wstęp do: J. Słowacki „Balladyna”, Wrocław 1976.*
- E. Csato, „Balladyna z ariostycznym uśmiechem. [w:] „Szkice o dramatach Słowackiego”, Warszawa 1960.

związku z tym uczniowie proszeni są o wskazanie w dramacie fragmentu, który byłby tego potwierdzeniem.

Z kolei, aby pokazać, że rola Balladyny jest tak samo atrakcyjna jak i trudna, uczniowie badają następujące środki ekspresji aktorskiej, które autor dzieli na stałe: sylwetkę, twarz i głos oraz na zmienne: fryzurę, charakteryzację, dykcję, intonację, mimikę gest i ruch sceniczny.

Nawiązując do tego pytania, autor pisze, że o atrakcyjności roli, poza wielością ról społecznych, które uczniowie wymieniają, decydują także cechy charakteru i emocje, które należy wyrazić na scenie grą aktorską. W związku z tym należy przeanalizować dokładnie pod tym kątem scenę uczyty czy sądu i przełożyć język literatury na język teatru.

Uczniowie mogą także zastanowić się nad konwencją gatunkową „Balladyny”, gdyby mieli zrealizować jej wizję filmową. Czy byłby to kryminał, melodramat, film płaszcza i szpady a może baśń filmowa. Oczywiście wybór należy uzasadnić.

Uczniowie przypominają sobie, z jakim słowem kojarzy się im słowo Balladyna i co za tym idzie, co oprócz tytułu, łączy dramat Słowackiego z romantyczną balladą. Kontynuując ten wątek, wskazują aluzje do znanych im ballad, w tym ballady Chodźki „Maliny”. Ponadto próbują zastanowić się nad tym, jak Słowacki odniósł się do gatunku uświęconego przez literaturę romantyczną: serio, żartobliwie czy też ironicznie. Pomocą ma być ballada Słowackiego i Odyńca „Czy to pies, czy to bies”.

Ostatnie zadanie z tego segmentu polega na nadaniu tytułów poszczególnym wątkom tak, aby eksponowały one tajemniczość i niezwykłość świata przedstawionego w sposób bliski parodii.

Kolejny segment omawia rolę przypadkowości w dramacie, zatem zadaniem uczniów jest wypisanie zdarzeń przypadkowych i zastanowienie się, jaki byłby finał każdego wątku, gdyby nie ingerencja przypadku. Co zatem można powiedzieć o roli przypadku w konstrukcji akcji. Czy źródła wydarzeń przypadkowych należy szukać w świecie realistycznym czy fantastycznym.

Autor pyta także o relacje zachodzące między przyczynami wydarzeń, a ich skutkami. Czy jest to sprzeczność, czy logiczna konsekwencja.

Następne pytania dotyczą tego, jaki zasięg i jakie znaczenie mają skutki drobnych wydarzeń, dlaczego Balladyna walczy z Kirkorem.

Pojawia się także zadanie mające uogólnić dotychczasowe rozważania, a mianowicie chodzi o to, aby uczniowie odpowiedzieli, co uniemożliwia szlachetnej jednostce realizację zamierzeń i czym się wyraża ironia romantyczna.

Ponadto autor pyta o to, jaki świat czuwa nad sprawiedliwością, czy świat natury, czy też kultury oraz w związku z tym, która warstwa społeczna w epoce romantyzmu wyznawała takie poglądy.

Z kolei w związku z tym, że w dramacie pojawia się wątek pradziejów w postaci legendarnej korony Lecha, autor pyta o źródło tej legendy, a także z jakimi poglądami na sprawiedliwość i historię identyfikuje się Słowacki, a wprowadzenie której postaci do dramatu obnaża interpretację historii.

Segment trzeci dotyczy motywów baśniowych, dlatego pytania w nim zawarte oscylują wokół tego tematu. Oprócz więc wskazania ich w „Balladynie”, autor pyta o aluzje do innych baśni i to, jak są te wątki w nich rozwijane.

Poza tym uczniowie próbują określić, który akt jest najbardziej baśniowy, a który najbardziej antybaśniowy i dlaczego.

Odwołując się do biografii Słowackiego i wiadomości z historii, odszukują, jakie aluzje do otaczającej go rzeczywistości zawarł poeta w dramacie.

Pytanie o to, ile dni trwa akcja dramatu w czasie scenicznym związana jest ze stwierdzeniem, iż *„makrokosmos teatralny obejmuje pełną rzeczywistość postaci, zdarzeń i miejsc w dramacie wspomnianych, ale tylko częściowo pokazanych. W tym sensie akcja jest ponadczasowa”*.⁴⁸² W związku z tym autor pyta o wymiar, jaki nadaje to ideom zawartym w dramacie.

I na koniec pytanie podsumowujące, czy „Balladyna” jest dramatem baśniowo- fantastycznym, a może jest parodią baśni.

Następny segment skupia się na bohaterach dramatu. Należy więc najpierw zastanowić się nad tym, czy są to wielkie osobowości, czy przeciętni ludzie?

Polecenie dotyczące wskazania analogii między bohaterami dramatu a bohaterami innych dzieł romantycznych zrealizować można podczas lekcji metodą bliźniaków.

Należy także uchwycić istotną i charakterystyczną cechę każdej postaci i określić, jakimi funkcjami obarczona jest każda cecha i postać jako osobowość, a

⁴⁸² *Tamże*, s.48.

także, w jaki sposób w warstwie językowej podkreślono typowość postaci, a co za tym idzie, czemu służy łączenie stylu wysokiego z niskim.

I pytanie z gatunku podchwytliwych, która z postaci cieszy się bezwzględną aprobatą autora? Oczywiście żadna. Jaki jest więc stosunek Słowackiego do postaci literackich typowych dla literatury romantycznej.

Następne polecenia dotyczą określenia stylu wypowiedzi Balladyny i stwierdzeń, jak przedstawia ją autor w odróżnieniu od innych.

Rysowanie mapy mentalnej wokół słowa Balladyna, napisanie jak największej liczby określeń odnoszących się do bohaterki, to następne zadanie. Po wyczerpaniu się pomysłów, uczniowie wybierają pięć, ich zdaniem, najtrafniejszych słów i na ich podstawie oceniają postępowanie bohaterki. Po wypowiedziach uczniów, nauczyciel zapoznaje ich z oceną historyka literatury na temat Balladyny i porównują ją z własną oceną.

Pytania końcowe dotyczą tragizmu rozumianego jako sprzeczność między możliwościami a celami i tego, w jaki sposób można go odnieść do Balladyny.

I wreszcie, czy Balladyna jest bohaterem romantycznym, czy też parodią bohatera romantycznego?

Ostatni zestaw odnosi do próby klasyfikacji gatunkowej utworu. Najpierw uczniowie próbują zaznaczyć tylko te określenia, które odnoszą się do „Balladyny”, a mianowicie: niejednorodność nastroju, przemieszczenie pierwiastków tragizmu i komizmu, różnorodność stylowa, mieszanie się mowy wykwintnej z wulgarną, kontrastowanie sposobu wypowiedzenia z sytuacją wypowiedzi.

Następnie próbują określić, które sceny i dlaczego przypominają fragmenty tragedii i komedii Szekspira, a w związku z tym, odpowiedzieć na pytanie, czy „Balladyna” jest tragedią, komedią, a może groteską.

Aby odpowiedzieć na pytanie, która ze współczesnych inscenizacji eksponuje groteskowość dramatu, niewątpliwie uczniowie muszą taką inscenizację obejrzeć, a nie zawsze jest to możliwe, choć ciekawym wydaje się pomysł obejrzenia kilku interpretacji teatralnych, dawnych i współczesnych i skonfrontowania ich ze sobą. Wychwycenia różnic i podobieństw w pomysłach reżyserów czy grze aktorskiej.

Ostatnie pytanie dotyczy tego, jaki efekt daje groteskowe ujęcie świata przedstawionego.

Niewątpliwie pytania zawarte w tych segmentach są już bardziej pogłębioną analizą tekstu w porównaniu do zadań dla klasy szóstej. Niektóre zagadnienia są wręcz pomysłem na przeprowadzenie jednej czy nawet dwugodzinnej, ciekawej lekcji, z wykorzystaniem metod aktywnych. Obawiam się jednak, że w obecnej szkole średniej rzadko który nauczyciel opracowuje „Balladynę”, jeśli już, jest to najczęściej „Kordian”. Uważam jednak, że niektóre polecenia śmiało można wykorzystać podczas analizy tej lektury w gimnazjum, a pytania zawarte w segmencie pierwszym, w całości.

Lekcje metodą dramy proponują także autorzy książki⁴⁸³ „Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV- VIII”. Tematyka lekcji dotyczy tworzenia charakterystyki porównawczej Aliny i Balladyny.

Ogniwnem wstępnym lekcji jest pobudzenie wyobraźni ucznia. Autorzy proponują więc ćwiczenia rozluźniające: wędrowkę wiejską dróżką do chatki wdowy, zbieranie malin, budowanie pomnika indywidualnie na hasła: wrażliwość, obojętność, czułość, szorstkość.

W ogniwie centralnym lekcji, grupy uczniów otrzymują polecenie przedstawienia za pomocą „rzeźby” postaci Aliny i Balladyny. Następnie uczniowie omawiają wyniki swojej pracy. W dalszej części następuje podział uczniów na pięć grup. Każda z nich otrzymuje zadanie zilustrowania tematu zadanego przez nauczyciela w formie nieruchomych pomników (jak pomnik może być ruchomy?-EB). Są to takie wydarzenia, jak: przybycie do wiejskiej chaty Kirkora, zbieranie malin przez Alinę i Balladynę, powrót Balladyny do matki i Kirkora, wyrzeczenie się własnej matki przez Balladynę i wreszcie Balladyna w roli sędziego wydającego wyrok na siebie samą. Po przygotowaniu pomników, grupy dokonują prezentacji, zadaniem innych jest odgadnięcie, o jakie wydarzenie chodzi. Pod kierunkiem nauczyciela omawiają i nazywają cechy sióstr.

Ogniwnem końcowym jest wyciągnięcie wniosków na temat motywów działania bohaterek oraz ocena postaci. Praca domowa polega zaś na napisaniu przez uczniów charakterystyki porównawczej Aliny i Balladyny. Oczywiście pod warunkiem, że uczniowie wiedzą, z jakich elementów taka charakterystyka się składa i nie ograniczą się jedynie do wniosków z lekcji, ale napiszą także własne przemyślenia i wprowadzą cytaty.

⁴⁸³ Ewa Ogłóza, Edward Polański, Eugeniusz Szybik, „Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII” Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP z o.o., Kielce 1997.

Propozycja lekcji ciekawa pod warunkiem, że klasa jest zdolna i nie jest to pierwsza lekcja przeprowadzona tą metodą.

Interesującym tekstem dla ucznia i nauczyciela może okazać się artykuł Wiktora Weintrauba pt. „<Balladyna>, czyli zabawa w Szekspira”⁴⁸⁴. Autor stwierdza, że utwór ten należy do najkrwawszych ze wszystkich dramatów i nie sposób nie zgodzić się z tą opinią. Zwraca też uwagę czytelnika na przedmowę do tego dramatu, która jest listem dedykacyjnym do Krasieńskiego, a która to przedmowa jest komentarzem odautorskim. Wynika z niej, iż czytelnikowi podczas lektury utworu powinien towarzyszyć uśmiech, uśmiech ariostyczny. W dalszej części rozważań autor informuje, w których miejscach przedmowy wymieniono Ariosta.

Autor zwraca także uwagę na Epilog, który różnie interpretowali badacze. Tretiak i Kleiner uważali, że psuje on jedność dzieła. Inni zastanawiali się nad tym, kogo ze współczesnych sobie historyków przedstawił Słowacki poprzez wprowadzenie na scenę „*absurdalnego historiografa*”.⁴⁸⁵ Natomiast autor artykułu uważa, że Epilog, który jest ważny dlatego, że jest po prostu ostatnim słowem dramatu i informuje czytelnika o stosunku poety do treści w pięciu aktach tego dramatu. W dalszej części próbuje zatem przybliżyć nam, czym jest dla niego ów Epilog.

W rozważaniach odnajdujemy również ciekawe informacje na temat poematu Ariosta i wreszcie to, jaką rolę w dramacie odegrał Szekspir. Autor uważa, że „Balladyna” to „*tylko zabawa w Szekspira*”⁴⁸⁶, co w dalszej części artykułu zostało udowodnione. Słowacki w „Balladynie” nawiązywał przede wszystkim do „Makbeta”, „Króla Leara” i „Snu nocy letniej”. Autor dokonuje ciekawego porównania między „Balladyną”, a „Makbetem”, co może być pomocne przy realizacji zajęć poświęconych właśnie takiemu zestawieniu.

Wiele miejsca poświęcono także w artykule Augustowi Wilhelmowi Schległowi i jego wykładom wygłoszonym w 1808 roku dla eleganckiej wiedeńskiej publiczności. Stanowiły one próbę nowego ujęcia dziejów teatru europejskiego z pozycji romantyka, a w Polsce utorowały drogę romantycznej dramaturgii. Powołuje się na nie wielu badaczy i poetów polskich. Inaczej natomiast rzecz się ma w przypadku Słowackiego. Nie wiemy, czy znał te wykłady, gdyż nie zachowały się na

⁴⁸⁴ Wiktor Weintraub, „<Balladyna>, czyli zabawa w Szekspira”, [w:] „Od Reja do Boya”, Warszawa 1977, Państwowy Instytut Wydawniczy.

⁴⁸⁵ Tamże, s.205.

⁴⁸⁶ Tamże, s.207.

ten temat żadne informacje. Dalej pisze o tych cechach dramaturgii Szekspira, które Schlegl uważał za szczególnie znamienne.

Słowacki w „Balladynie” ciągle odwołuje się do pierwowzorów, do Szekspira, jednocześnie cały czas igra z tymi motywami i pokazuje je w najbardziej nieoczekiwanych zestawieniach. Ponadto poeta łączy wątki tragiczne i baśniowo – komediowe tak, aby funkcjonowały w jednym utworze. Tym sposobem, jak podkreśla autor, wątek tragiczny został odkształcony, a baśń zamieniła się w ironiczną antybaśń. Gatunek ten, jak wiadomo, z reguły jest utworem optymistycznym. Świat fantastyczny stoi na straży porządku moralnego. Postaci są albo czarne, albo białe. Powyższe cechy Szekspir przystosował do celów komedii. Postaci fantastyczne kierują losami ludzkimi, ale nie są pozbawione wad, a ich błędy są źródłem komedii. Nie naruszył jednak Szekspir zasady sprawiedliwości poetyckiej, bowiem wszystkie perypetie we „Śnie nocy letniej” kończą się pomyślnie.

Co z tego wyzyskał Słowacki? Otóż właśnie ten świat fantastyczny, który jest omylny i nie wolny od ludzkich słabości, ale omylność ta w przypadku „Balladyny” jest nieodwracalna i zgubna w konsekwencjach. W ten sposób poeta stworzył gorzko – ironiczną antybaśń. Niestety, postaci fantastyczne w tym dramacie nie naprawiają zła, jak ma to zwykle miejsce w baśniach, wręcz przeciwnie, sięgają zła i zniszczenia. Jedynie kara, jaką spotkała Balladyna, jest zgodna z tradycyjnym światem sprawiedliwości baśniowej. Jednakże ironiczna koncepcja antybaśni nie jest utrzymana do końca. Okazuje się bowiem, że istnieje jakaś granica zła, która spowoduje interwencję sił nadprzyrodzonych i wydawałoby się, że sprawiedliwości baśniowej stało się zadość. Tak nie jest, bowiem, aby tak się stało, nie tylko zło musi być ukarane, ale także dobro zatriumfować. Tak w „Balladynie” się nie stało.

Natomiast postaci przedstawione w dramacie, „są baśniowo jednowymiarowe, psychologicznie uproszczone do ostateczności, albo szlachetne bez skazy, jak Alina, Wdowa, Kirkor, albo czarne jak smoła, bez jednego odkupicielskiego rysu, jak Balladyna i Kostryń”.⁴⁸⁷

W artykule omówiony jest także podjęty przez Słowackiego motyw somnambulizmu bohaterki – zbrodniarki. Autor dokonuje jego porównania w Balladynie i Makbecie. Pisze także, iż scena końcowa dramatu jest przykładem tragicznej ironii losu, ponieważ wtedy, gdy Balladyna pokonała już wszystkie

⁴⁸⁷ Tamże, s. 223.

przeszkody i została królową, musi zginąć. Co więcej, wydając taki wyrok, nie wierzy w jego wykonanie. Zakończenie „Balladyny” jest baśniowe, zbrodniarz zostaje ukarany. Jednakże nie została zachowana struktura tragedii, w której bohater musi mieć świadomość tego, że ściąga na siebie zagładę. Autor przywołuje też scenę pojawienia się ducha Blanka w „Makbecie” po to, aby pokazać, iż scenę tę wykorzystał Słowacki w „Balladynie” – duch Aliny objawia się tytułowej bohaterce podczas uczty.

Zatem, jak konkluduje autor, w jednej scenie Słowacki zawarł dwie słynne sceny grozy z „Makbeta”. Pierwsza, w której pokazuje się duch Blanka, druga natomiast dotyczy sceny z Lady Makbet w katalepsji. Dostrzega jeszcze podobieństwo do „Króla Leara”. Balladyna wygania Wdowę tak, jak to czyni Regan w Goneril w dramacie Szekspira. Jednakże sceny grozy w „Balladynie” mają swoje tło groteskowe. Jego inicjatorem jest „król dzwonkowy”, który, tak jak Balladyna, zapadnie w katalepsię, za co przeprasza zebranych. Tym samym sen Grabca przedrzeźnia katalepsię Balladyny. Słowacki tworzy więc nastrój grozy, ale jednocześnie rozładowuje go drwiną. Czyli *„to, co na pierwszy rzut oka wygląda na kalkę z Szekspira, okazuje się zabawą w Szekspira”*.⁴⁸⁸

Wspomina też autor, iż Schlegel w swoich wykładach omówił także anachronizmy i błędy geograficzne Szekspira. Natomiast niejasności, pojawiające się w „Balladynie”, dotyczą epok historycznych, a także pory roku, w której rozgrywają się wydarzenia. Autor zauważa, iż do najsilniejszej strony dramatu Słowackiego należy akcja, ale też zbudowanie jej składne było trudnym zadaniem.

Natomiast na podstawie wypowiedzi Słowackiego o „Balladynie” dochodzi do tezy, iż poeta był szczególnie dumny z tego dramatu. Zafascynowany tą tragedią był także Krasiński, który wykazał, na czym polega niezwykłość tego dramatu. Swe uwagi o tym utworze zamieścił w artykule pt. „Kilka słów o Juliuszu Słowackim” jest to, zdaniem autora artykułu, *„mimo niedopowiedzenia i lekkomyślne generalizacje (...) najlepsze w swej formie krytycznej uwagi”*⁴⁸⁹. Przynoszą one klucz do właściwego odczytania „Balladyny” jako dramatu ironicznego. Jednakże to spojrzenie Krasińskiego w późniejszych studiach o dramacie zupełnie zlekceważono.

⁴⁸⁸ Tamże, s. 229.

⁴⁸⁹ Tamże, s. 251.

Badacz w zakończeniu artykułu podkreśla, iż jest „Balladyna” oryginalnym i zuchwałym eksperymentem dramatycznym. Należy także pamiętać, że jest to dramat, w którym przedmiotem ironii jest teatr Szekspira.

Jak wynika z powyższego omówienia, autorzy proponują podczas lekcji związanych z „Balladyną” inscenizacje fragmentów tego dramatu, także przy pomocy pantonimy, charakterystykę bohaterów, skupiając się przede wszystkim na osobie Balladyny i Aliny. Powraca też kwestia, tak jak to miało miejsce przy „Kordianie”, sceniczności tego utworu. W związku z tym odnajdujemy w tekstach informacje dotyczące teatralnych dziejów „Balladyny”. Ważną kwestią jest także to, aby uczniowie umieli oddzielić świat realny od świata fantastycznego. Autorzy opracowań metodycznych sugerują, aby dramat ten jednak czytać w całości, gdyż jego fragmentaryczne odczytanie nie przybliży jego problematyki. Ponadto zwracają uwagę na różne kwestie, takie, jak, na przykład, barokowość utworu, jego muzykalność czy rolę barw. Zapoznają także czytelników z opiniami innych badaczy dotyczącymi interpretacji „Balladyny”.

W opracowaniach typowo książkowych funkcjonuje pewien schemat. Autorzy zapoznają czytelnika z sytuacją Słowackiego podczas pisania tego dramatu, podają informacje na temat jego genezy, przybliżają postaci dramatu – mniej lub bardziej szczegółowo. Sporo miejsca poświęcają też wprowadzonej do tragedii technice poetyckiej Ariosta i temu, co przejął Słowacki od Szekspira.

Ponadto wskazują także na nieporozumienia interpretacyjne związane z „Balladyną”. Badacze piszą, iż Słowacki wyraził w tym dramacie stosunek do otaczającej go rzeczywistości, zaangażowanie ideowe. Była „Balladyna” chęcią wyjaśnienia historycznej tragedii narodu. Wskazywano także na groteskowy kształt dramatu, a także utwór zaangażowany w dyskusję nad losami narodu.

*

Stale także w programach obecny był „Beniowski”, a właściwie jego fragmenty, jednakże jego omówień w typowych czasopismach metodycznych i publikacjach jest niewiele. Nauczyciel może znaleźć taką pomoc w omawianej już pozycji „Zadania do lektury” dla klasy II szkoły średniej. Pytania zebrano w cztery segmenty, piąty zaś stanowi odpowiedź do pytań zawartych w poszczególnych segmentach.

Pierwszy zestaw pytań jest wprowadzeniem do poematu, bowiem autor, Mieczysław Inglot⁴⁹⁰, pyta o okoliczności towarzyszące powstaniu poematu, o czas i miejsce akcji oraz o to, jakie wydarzenia historyczne leżą u podstaw akcji, a w związku z tym prosi też o przedstawienie polskich i ukraińskich bohaterów wydarzeń historycznych w poemacie. Jedno zagadnienie dotyczy stwierdzenia, co jest prawdą, a co fikcją w kreacji postaci Maurycego Beniowskiego.

Pierwsze zadanie z segmentu drugiego ma na celu dokonanie porównania postaci dwóch romantycznych bohaterek poematu: „romansowej” Anieli i „balladowej” Swentyny. Należy także dokonać porównania obrazu miłości Anieli i Beniowskiego z elegią miłosną w pieśni IV, w.473 – 540. Ponadto uczniowie winni skupić się na sposobie przedstawienia podstawowych motywów fabuły: wątku miłosnego i podrózniczo – przygodowego oraz scharakteryzować czas i przestrzeń wypowiedzi odautorskich w poemacie.

Segment trzeci zawiera między innymi zagadnienia dotyczące sporu poetów i sposobu prezentacji konfliktu, a także zadanie polegające na omówieniu wypowiedzi narratora na temat krytyki i krytyków. Ponadto uczniowie wyszukują w tekście także poetyckie modlitwy Słowackiego – obraz Boga i rozmowy z Bogiem i wskazują podobieństwa i różnice ze znanymi modlitwami liturgicznymi oraz z dialogiem w „Wielkiej Improwizacji”. Wśród pytań jedno dotyczyło wyjaśnienia sensu aluzji do postaci Konrada Wallenroda i ocenie, czy Słowacki zastosował trafny zabieg polemiczny. Pojawiło się też pytanie o funkcję, jaką pełnią w poemacie apostrofy skierowane do Muzy i wzmianki o Parnasie. Z kolei na podstawie autocharakterystyk narratora uczniowie próbują określić wyłaniającą się z nich osobowość. Z osobowością związane jest także następne polecenie, bowiem uczniowie omawiają znaczenie autotematycznych fragmentów wypowiedzi narratora i próbują określić, jakiego typu osobowość twórczą przedstawiają.

Ponadto autor proponuje, aby zestawiono listę aluzji literackich do pisarzy oraz dzieł, a następnie na ich podstawie ułożono romantyczny kanon literacki i zastanowienie się, które z tych dzieł do dziś zachowały swoją aktualność. Są też pytania o funkcję efektu ironicznego w konstrukcji gry między autorem a odbiorcą i polecenie wskazania przykładów gry patosu i ironii w poemacie.

⁴⁹⁰ Tadeusz Patrzalek, Gertruda Wichary, „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992, s.53.

W ostatnim segmencie znajdują się zagadnienia dotyczące dygresji, a więc należy omówić ich miejsce w kompozycji utworu, podać przykłady jedno – i wielostopniowych dygresji, a także zastanowić się nad typem spoiwa łączącym fabułę i dygresje. Pojawiają się zagadnienia dotyczące sposobu wykorzystania efektów malarskich i rzeźbiarskich w charakterystyce postaci i w opisie zdarzeń.

Ingłot proponuje także spojrzeć na miarę wierszową i stroficzną poematu i zbadać, co sam Słowacki pisze o niej i na jakie kłopoty z jej zastosowaniem wskazuje. Ostatnie pytanie polega na uzasadnieniu współczesnego określenia gatunkowego „Beniowskiego” jako romantycznego poematu dygresyjnego.⁴⁹¹

Wydanie „Beniowskiego” w serii „Nasza Biblioteka” zaopatrzył wstępem Marian Ursel⁴⁹². Autor zastanawia się nad przyczyną późnego pierwszego sukcesu literackiego poety i powodami niezadowolenia Słowackiego pomimo jego osiągnięcia. Uważa bowiem, iż kwestie te odnoszą się do genezy „Beniowskiego”, a także do jego recepcji ówczesnej i współczesnej. Geneza tego poematu jest złożona. Ursel stwierdza, że można ją rozpatrywać na trzech płaszczyznach: biograficznej, tematycznie – literackiej i genologicznej. Dla dobrego zrozumienia „Beniowskiego” czytelnik winien znać źródła klęski pierwszych tomów poezji poety, o czym autor dokładnie informuje we wstępie i jest to płaszczyzna biograficzna. Mniej złożona jest druga, płaszczyzna tematycznie – literacka. Fabuła poematu rozgrywa się w czasach konfederacji barskiej i wydawać by się mogło, że jest odległa od aktualnych wydarzeń. Tak jednak nie jest. Autor podkreśla bowiem, iż należy pamiętać o takich cechach romantyzmu polskiego, jak ludowość, narodowość i historyzm, przy czym historia stanowiła zazwyczaj klucz do zrozumienia rozgrywających się wydarzeń. Była swojego rodzaju „maską”. Dzięki której można było mówić i pisać o teraźniejszości i przyszłości, choć opisywano przeszłość. Jednym z ulubionych okresów historycznych była konfederacja barska.

⁴⁹¹ W przedstawionym opracowaniu autor wykorzystał następującą bibliografię:

- J. Kleiner: *Wstęp do: J. Słowacki „Beniowski”*. Wrocław 1949, BN.
- S. Traugutt „Beniowski”. *Kryzys indywidualizmu romantycznego*. Warszawa 1964.
- „Sądy współczesnych o twórczości Słowackiego (1826 – 1862). Oprac. B. Zakrzewski, K. Pecold, A. Ciemnoczowski. Wrocław 1963.
- S. Makowski „Beniowski” *Juliusza Słowackiego*. Warszawa 1969, BAL.
- S. Makowski „Tęcze i świerzopy. Słowacki. „Beniowski”. Mickiewicz. Wrocław 1984.
- M. Ursel: *Wstęp do: J. Słowacki „Beniowski”*. Wrocław 1985.

⁴⁹² Juliusz Słowacki, „Beniowski” w opracowaniu Mariana Ursela, Ossolineum Nasza Biblioteka, Wrocław 1985.

Ursel informuje czytelnika na temat bohatera poematu, którego uczynił Słowacki Maurycego Augusta Beniowskiego, postać autentyczną. Utwór poety jest pierwszym utworem w literaturze polskiej związanym z osobą Beniowskiego, jednocześnie utworem, który zapoczątkował całą ich serię w naszej literaturze. Jednakże Słowacki zbudował postać własną i nie kierował się jego perypetiami opisanymi w „Pamiętniku” tegoż bohatera. W dalszej części autor wyjaśnia, dlaczego Słowacki wybrał na swojego bohatera właśnie Beniowskiego.

Pisząc natomiast o aspekcie genologicznym, Ursel zwraca uwagę na inspirujące oddziaływanie Ariosta na kształt „Beniowskiego”, choć sam poeta wskazywał także na byroniczny charakter własnego poematu. Autor konkluduje, że *„historia poematu o Beniowskim jest historią poezji Słowackiego”*⁴⁹³. Utwór ten zamyka pewien etap twórczości, ale i otwiera zupełnie nowy. Pierwsze pięć pieśni stanowi swoistego rodzaju rozrachunek z przeszłością.

W drugim rozdziale wstępu autor omawia problematykę utworu, dzieląc ją na problematykę warstwy fabularnej oraz dygresyjnej. Jednakże podkreśla, że omówienie w pełni zakresu poruszanej w dygresjach polemiki⁴⁹⁴ nie jest możliwe. Koncentruje się więc Ursel na polemice literackiej z krytykami i Mickiewiczem, ze stronnictwami na emigracji oraz na dygresjach poświęconych własnej twórczości poetyckiej Słowackiego, bibliografii i Bogu.

Walory i kunszt poetycki „Beniowskiego” przedstawił autor w rozdziale trzecim wstępu. Przytacza definicje terminu dygresja, a następnie bada, na ile termin ten odnosi się do poematu Słowackiego. Charakteryzuje także narratora i analizuje narrację, pisząc, iż jest ona charakterystyczna dla opowieści gawędowej. Zwraca również uwagę na komizm, podkreślając, że Słowacki zastosował w „Beniowskim” różne odcienie ironii od sarkazmu aż po autoironię. Píše także, że cechą tego poematu jest niejednorodność stylowa, co jednak nie umniejsza znaczenia utworu. Zwraca uwagę na malarskość techniki poetyckiej zastosowanej w poemacie, w którym po raz pierwszy pojawi się technika rysunku drobiazgowego.

Ostatni rozdział poświęcony jest omówieniu znaczenia „Beniowskiego”. Ursel podkreśla, że obok tego utworu nikt nie mógł przejść obojętnie. Wywołał on wiele opinii i ocen. W wielu czasopismach pojawiły się jego recenzje. U Słowackiego

⁴⁹³ Tamże, s. 17.

⁴⁹⁴ Słowacki zawarł w „Beniowskim” dygresje na tematy polityczne, literackie, miłosne, filozoficzne, religijne, na temat własnej twórczości i własnego warsztatu poetyckiego.

jednak pojawienie się tego poematu wywołało radość i jednocześnie gorycz, bowiem utwór ten pisany był dla Mickiewicza, a ten już od dawna milczał. Ponadto poeta zaczął już myśleć o twórczości związanej z mistycyzmem. Czas jednak pokazał, że „Beniowski” *„uzyskał niekwestionowaną rangę arcydzieła romantycznej poezji, arcydzieła literatury polskiej”*⁴⁹⁵.

Na zakończenie autor wstępu informuje czytelników, że omówił jedynie najważniejsze zagadnienia związane z genezą, problematyką, artyzmem i znaczeniem pierwszych pięciu pieśni poematu Słowackiego. Natomiast kwestie ważniejsze zostały zasygnalizowane poprzez odesłanie do literatury. W wydaniu tym zamieszczono także listę ważniejszych opracowań „Beniowskiego”.

*

Inglot jest także autorem⁴⁹⁶ pytań do dramatu pt. „Fantazy”, który w programach pojawiał się jako lektura uzupełniająca i być może dlatego nie ma jego opracowań w czasopismach metodycznych. Zagadnienia związane z tym utworem autor zamieścił w trzech segmentach, które oscylują wokół problematyki związanej z postaciami dramatu i ich układem społecznym, przebiegiem akcji oraz powiązaniem między postaciami, akcją a genezyjską filozofią poety. Zobaczmy zatem, czego dotyczą niektóre z tych pytań.

Autor prosi, na przykład, o wyjaśnienie sensu imienia i nazwiska tytułowego bohatera dramatu, o wyjaśnienie pojawiających się w dramacie aluzji do mitologii antycznej (Hamadryady, Laokonty, Psylle, Diana, Stelka, Ida, Dafnicki, Saturnus) i stwierdzeniu, jaką funkcję pełnią one w dramacie. Jest też pytanie o wygląd historycznych biografii Majora i Jana i o to, co ich łączy i dlaczego Major będzie się poczuwał do winy wobec Polaków.

W segmencie drugim pojawiają się pytania o stosunek do pieniędzy Fantazego, Idalii, Majora oraz polecenie wyjaśnienia przyczyny, dla których: Idalia pragnie przekazać Janowi potrzebną mu sumę pieniędzy. Uczniowie zastanawiają się także nad tym, jaki wpływ na przebieg akcji dramatu miało porwanie Idalii vel Rzecznickiej. Są też pytania dość trudne, jak, na przykład to, dotyczące przedstawienia genezyjskiej filozofii poety w duchowej przemianie bohaterów, czy

⁴⁹⁵ Tamże, s. 46.

⁴⁹⁶ Tadeusz Patrzalek, Gertruda Wichary, „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992, s. 50.

wykazanie przez uczniów, w jaki sposób mit o Dejanirze porwanej przez Nessusa odsłania duchową przemianę Rzecznickiego i Idalii.

Autor proponuje także wyjaśnienie, jakiego rodzaju wydarzenia historyczne symbolizuje pojawiający się dwukrotnie motyw trzech krzyży i do jakiej tradycji się odwołuje, a także, na czym polega poczucie winy Majora – byłego dekabrysty – wobec Polaków. Z Majorem związane jest także pytanie o to, w jaki sposób obyczaje obowiązujące w tak zwanym wielkim świecie oraz rządzące nim uprzedzenia majątkowe wpłynęły na jego samobójczą śmierć i w jaki sposób jego śmierć wpływa na przemianę duchową innych postaci oraz na zakończenie akcji.⁴⁹⁷

*

Poza dramatami i poematami Słowackiego w programach szkolnych zalecane były także liryki Słowackiego. W kolejnych latach wyglądało to różnie, bowiem albo autorzy programów i podręczników sami narzucali konkretne tytuły, albo też pozostawiali dowolność wyboru nauczycielowi. Jednym z najczęściej omawianych wierszy był i jest utwór pt. „Sowiński w okopach Woli”.

Wzorem rycerza bez skazy był dla Słowackiego właśnie tytułowy bohater tego wiersza. Jego omówienie przedstawia Stanisław Świrko.⁴⁹⁸ Rozpoczyna od nakreślenia czasu historycznego, w którym żył generał, następnie podaje informacje na temat jego udziału w walkach wyzwoleniczych. Autor podkreśla, że dla Słowackiego, Sowiński był bohaterem na miarę Leonidasa i „*poeta żywił dla niego kult specjalny i imię jego opromieniał blaskiem swej poezji*”⁴⁹⁹. Analizowany wiersz powstał w 1844 roku. Był to już okres mistycyzmu poety. Świrko zauważa, iż wiersz ten nie charakteryzuje się już bogactwem słów i wspaniałością opisu. Jego język jest prosty i pełen godności.

Autor odnosi się w artykule do ostatniej zwrotki utworu. Zastanawia się, o co walczył bohater? Stwierdza, że była to walka o cześć żołnierską i honor własnego narodu. Zdaniem Świrko, poprzez takie ukazanie bohatera, Słowacki nawiązał do postaci Leonidasa, Zawiszy Czarnego i Żółkiewskiego. Słowacki przedstawił śmierć

⁴⁹⁷ W przedstawionym opracowaniu autor wykorzystał następującą bibliografię:

- M. Inglot Wstęp i oprac. Do: J. Słowacki „Fantazy”. Wrocław 1976, BN.
- Toż: Wrocław 1985, Nasza Biblioteka.
- E. Łubieniewska „Fantazy” Juliusza Słowackiego czyli komedia na opak wywrócona”. Wrocław 1985.

⁴⁹⁸ Stanisław Świrko, „Dwa wiersza Słowackiego <Sowiński w okopach Woli>”, „Polonistyka” 1959, nr 3.

⁴⁹⁹ Tamże, s. 7.

Sowińskiego w kościółku na Woli, a dowodem na istnienie tejże legendy, jest anonimowy wiersz z czasów powstania listopadowego pt. „Duma na śmierć Sowińskiego”. Autor pisze, iż twórca tego wiersza nawiązuje do utworu Słowackiego, bowiem także opisuje w nim ostatnie chwile Sowińskiego w sposób podobny jak czynił to Słowacki. Podobieństwo obu wierszy dostrzega Świrko także w formie. Oba utwory są ośmioletkowcami, z tą jednak różnicą, że wiersz Słowackiego nie jest rymowany i lepszy pod względem artystycznym.

Wspomina badacz o ataku na wiarygodność legendy związanej ze śmiercią generała, który wszczął Bronisław Pawłowski w stulecie urodzin poety. Otóż oparł się on na opowiadaniu Jana Fedorowicza, który był uczestnikiem walki na Woli. Stwierdził, że Sowiński zginął nie w kościółku, lecz na szańcu reduty wolskiej, kierując osobiście obroną całego odcinka.

Informacje zawarte w artykule, zwłaszcza te dotyczące spornej kwestii związanej ze śmiercią generała, nauczyciel może wykorzystać podczas lekcji, aby pokazać uczniom, w jaki sposób przetwarza się historię w legendę.

Z kolei Gabriela Gradowska⁵⁰⁰ analizę wiersza rozpoczyna od wyjaśnienia problemu, dlaczego adiutanci klękają na kolanach przed bezbronnym generałem. Inspiracją do zajęcia się wyżej przedstawioną kwestią, była sytuacja, która miała miejsce podczas lekcji, kiedy to jeden z uczniów stwierdził, że obraz ten nie jest zgodny z logiką i realizmem życia. Dlatego też autorka artykułu uznała, że obraz ten musi być zinterpretowany, aby można było odkryć cały sens utworu.

Rozważania rozpoczyna od stwierdzenia, iż nie da się uniknąć ukierunkowania w stronę fantastyki. Pisze, że adiutanci coś widzą, być może jest to aureola nad głową generała i są tym faktem obezwładnieni. Z kolei zastanawia się nad konstrukcją narratora. Uważa, że jest nim człowiek, który przekazuje odległe wspomnienia, przy czym nie zawsze liczy się z faktami, bowiem tak się dzieje, kiedy mamy do czynienia z ustnym przekazaniem legendy. Być może jest więc jakiś bard, wędrowny bajarz narodowych zdarzeń. Wskazanie tego narratora implikuje kierunek analizy wiersza, który będzie przebiegać w konwencji wyobraźni ludowej. Autorka przytacza cechy tegoż narratora. Podaje, że jest on naiwny, przesadny i zmyśla, a swoje opowiadanie przekazuje dzieciom. Na ludowość tego wiersza składają się też

⁵⁰⁰ Gabriela Gradowska, „<Sowiński w okopach Woli> - wiersz legenda”, *Polonistyka* 1981, nr 4.

środki stylistyczne takie, jak: hiperbolizacja wypowiedzi bohatera oraz celowa nieudolność stylu narratora.

Gradowska wskazuje także na znaczący motyw szpady i drewnianej nogi, której przeciwstawione są zdrowe nogi adiutantów. Ich pokłon przed Sowińskim wyraża akt hołdu dla woli bohatera. Dla idei wiersza znaczenia ma także tło, w którym rozgrywają się przedstawione wydarzenia. Autorka stwierdza, że „*przetwarzając dramat śmierci polskiego obrońcy w misterium na poły religijne, utrwalił Słowacki nie tylko jedno zdarzenie, poprzez narratora utrwalił również jego ludową, powszechną wizję*”.⁵⁰¹ Zachęca nauczycieli, aby na lekcjach dokonali porównania wiersza Słowackiego z wydarzeniami historycznymi i obrazem Kossaka. Wyżej przedstawione sugestie interpretacyjne dotyczyły szkoły podstawowej. Inaczej na wiersz proponuje spojrzeć autorka w szkole średniej.

Sugeruje, aby na „przemówienie” generała spojrzeć jako na wykładnię filozofii mistycznej Słowackiego i podkreśla jednocześnie, że sugerowana analiza jest tylko propozycją interpretacji tego wiersza, a tych może być o wiele więcej, czego przykładem jest następna propozycja metodyczna autorstwa Marty Wronki zamieszczona w artykule zatytułowanym „Między prawdą a mitem”⁵⁰². Badaczka najpierw przytacza propozycję opracowania tego wiersza, która znajduje się w podręczniku Marii Nagajowej pt. „Słowa zwykłe i niezwykłe” dla klasy piątej szkoły podstawowej oraz propozycję przedstawioną przez Stanisława Bortnowskiego w książce pt. „Jak uczyć poezji”. Natomiast Wronka przedstawia jeszcze inny sposób spojrzenia na ten wiersz. Zwraca uwagę na konfrontację utworu z historią i różnice między rzeczywistymi zdarzeniami a mitem. Na początku zajęć autorka proponuje umiejscowić w czasie wydarzenia dotyczące wiersza i przybliżyć postać Sowińskiego.

Następnie zaleca, aby uczniowie przeczytali fragment powieści „Obrońca Woli” K. Koźmińskiego i odpowiedzieli na pytania dotyczące miejsca śmierci generała, jego zachowania przed śmiercią i zachowania Rosjan. W dalszej kolejności autorka proponuje przejść do analizy wiersza, ukierunkowując uczniów, aby zwrócili uwagę podczas lektury tekstu na różnicę między faktami historycznymi a relacją przekazaną w wierszu. Zaleca jego przeczytanie z podziałem na role. Następnie

⁵⁰¹ Tamże, s. 246.

⁵⁰² Marta Wronka, „Między prawdą a mitem” Juliusza Słowackiego <Sowiński w okopach Woli>”, „Warsztaty Polonistyczne” 2000, nr 2.

uczniowie odpowiadają na pytania: co i do kogo mówił generał, co oznacza śmierć przy ołtarzu, dlaczego Słowacki, pisząc wiersz, zmienił kilka faktów, czy poezja ma obowiązek liczyć się z faktami historycznymi i czy mity bądź legendy są bardziej potrzebne od prawdy. W dyskusji podsumowującej autorka proponuje zwrócić uwagę na przyczyny powstawania mitów i legend o znanych postaciach lub zdarzeniach. W dalszej części następuje dyskusja dotycząca osoby mówiącej w wierszu. Nauczyciel odczytuje fragmenty powieści Koźmińskiego, w których żołnierz rosyjski opowiada generałowej o śmierci jej męża. Uczniowie wychwytyują różnice między tym tekstem a wierszem. Następnie autorka proponuje zapytać uczniów o to, co ma większe oddziaływanie na ludzi: legenda czy fakty. Na zakończenie lekcji uczniowie wykonują notatkę w postaci tabeli pokazującej różnice między prawdą a faktami przedstawionymi w utworze na temat śmierci generała, jego zachowania i zachowania Rosjan.

Bortnowski z kolei proponuje skupić się nad sposobem, w jaki opisał Słowacki śmierć Sowińskiego, a także nad wartością wiersza.⁵⁰³

Lekcje rozpoczyna od stworzenia sytuacji problemowej, poprzez przekazanie uczniom zagadnienia do rozwiązania, w którym prosi, aby zastanowili się nad tym, dlaczego Słowacki, który doskonale władał rymami, napisał wiersz bez rymów. Jednocześnie sugeruje, iż odpowiedź uczniów musi doprowadzić do wniosku, że zrobił to świadomie, bowiem naśladował opowiadanie żołnierza i generała Sowińskiego. Następnie podaje pytania pomocnicze mające ułatwić interpretację wiersza. Są to, na przykład pytania dotyczące strony językowej monologu generała, sformułowań odnoszących się do sfery świętej, określić odnoszących się do drewnianej nogi, czy wreszcie określić dotyczących ojczyzny i ofiary za nią.

Jeśli jednak wiersz miałby być omawiany w szkole podstawowej, Bortnowski sugeruje, aby raczej skupić się nad problemem, dlaczego wiersz ten przypomina legendę. Lekcja miałby luźny charakter, a skupiona byłaby na rozmowie na temat tego, że wiersz nie ma rymów, że autor naśladuje język dawny, że wprowadza sytuacje nieprawdopodobne. Ponadto należałoby także zwrócić uwagę na religijny wymiar wiersza oraz scharakteryzować generała jego słowami, czyli, jak konkluduje autor, „*to samo, ale znacznie prościej*”⁵⁰⁴

⁵⁰³ Stanisław Bortnowski, „*Jak uczyć poezji ?*” Bricius, Warszawa 1991.

⁵⁰⁴ *Tamże*, s. 69.

Ponadto w tej analizie nauczyciel odnajdzie nieszablonową propozycję napisania notatki z lekcji,⁵⁰⁵ moim zdaniem, bardziej przydatnej uczniowi podczas powtarzania materiału, niż zwykła linearna notatka, pisana często, jeśli podyktowana przez nauczyciela, językiem książkowym.

*

Często omawianym wierszem w szkole podstawowej był i jest nadal także piękny utwór „W pamiętniku Zofii Bobrowny”. Propozycję jego interpretacji przedstawiła Danuta Sokół.⁵⁰⁶ Uważa, że wiersz ten jest zbyt trudnym w odbiorze i jest zwolenniczką pozostawienia go w programie klasy piątej szkoły podstawowej. Przemawia za tym, między innymi to, że twórczość Słowackiego jest znana uczniom w mniejszym stopniu, niż twórczość Mickiewicza, z czym nie sposób się nie zgodzić i co wynika także z wniosków zawartych w tej pracy. Utwory Słowackiego klasyfikuje autorka jako te, na których nauczyciel może kształcić uczucia miłości do ojczyzny, poczucia piękna przyrody i piękna wiersza.

Aby poważną treść wiersza, która przepojona jest głębokimi uczuciami poety przybliżyć uczniom, proponuje poinformować uczniów o tym, że jest to wiersz dedykowany małej dziewczynce. Jak przebiegała zatem lekcja poświęcona analizie tego utworu. Autorka rozpoczęła zajęcia od przybliżenia uczniom sylwetki Słowackiego, a także podała szczegóły, które miały pomóc w zrozumieniu tekstu. Następnie odczytała wiersz, po czym zapytała o uczucia, jakich doznały dzieci, kiedy słuchały utworu. Uczniowie wyszukiwali odpowiednie zdania, określali uczucia, które wywołał w nich tekst. Po zapisaniu wniosków, autorka przeszła do omówienia strony artystycznej wiersza. Omówiła środki stylistyczne i ich funkcję w wierszu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na epitety. Po tych zabiegach wiersz został odczytany jeszcze raz przez ucznia.

Kolejnym zadaniem było utrwalenie wiadomości z weryfikacji. W tym celu uczniowie określali budowę zewnętrzną wiersza, jego typ, rytmikę i rymy. Na

⁵⁰⁵ Dla klasy piątej w brzmi ona następująco:

1. *Cechy legendy (opowiadanie o ważnym wydarzeniu historycznym, opowiadającym jest żołnierz, mówi prosto, bez rymów, są zdarzenia mało prawdopodobne, np. prośba adiutantów).*
2. *General o sobie (tu cytaty).*
3. *Znaczenie miejsca śmierci – ołtarz, ofiara na ołtarzu, ofiara za ojczyznę.*
4. *Najważniejsze słowa: „szczudło” i „szpada” podkreślają bohaterstwo i honor generała – kaleki.*
5. *Wiersz dotyczy faktów z powstania listopadowego (1831).*

⁵⁰⁶ Danuta Sokół, „< W pamiętniku Zofii Bobrowny > w programie klasy V”, „Polonistyka” 1958, nr 3.

zakończenie autorka stwierdziła, iż wiersz podobał się uczniom, a bardziej wrażliwi przeżywali jego treść. I jeszcze jedna ważna kwestia – „*poprzez zapoznanie się z tym utworem bliższa stanie się dzieciom postać samego poety*”.⁵⁰⁷

Dość szczegółową analizę tego wiersza odnajdzie nauczyciel w tekście Stanisława Makowskiego.⁵⁰⁸ Autor zapoznaje czytelnika z informacjami dotyczącymi napisania tego wiersza, a następnie tego, w jaki sposób doszło do jego publikacji. Podkreśla, że Słowacki w tym właśnie czasie był świadom tego, że właściwego wpisu do pamiętnika, ale pamiętnika niezwykłego, do „sztambucha osobowości”, jak nazwał go Makowski, powinien dokonać ktoś inny, dlatego poeta napisał jedynie pouczenie, kto, kiedy ma to uczynić. W dalszej części artykułu autor próbuje wyjaśnić właśnie tę kwestię.

Rozpoczyna swoje rozważania od zarysowania miejsca i sytuacji, w której wpis został dokonany, a także miejsca, w którym adresatka wiersza znajdzie się w przyszłości. Następnie analizuje podmiot liryczny wiersza, który utożsamia z postacią autora. Pisz o tak zwanym podmiocie czynności twórczych, który występuje w tym utworze. Jest nim bowiem osoba, która kreuje wszystkie postaci utworu, jego styl i kompozycję i ma cechy konkretnego poety. Najwyższym dobrem dla niego jest utracona ojczyzna. Autor zauważa, iż Słowacki jest przekonany, że poezja – filozofia nie jest jego własnym wytworem. Jest ona głosem natury, który słyszą tylko wybrani, a w tym wypadku jest to poeta i dziecko. Dalej zakłada, że komu w dzieciństwie udało się usłyszeć głos natury, to ten stanie się później świadomym swej roli poetą. Słowacki uczył się tej niezwykłej mowy od gwiazd i kwiatów i stał się wyrazicielem wartości wyznawanych przez naturę. Stąd też bierze się więc niechęć poety do wpisywania wierszy, które są mową natury, osobie, która jeszcze tej mowy nie rozumie, choć dostrzega w niej już poetę, ale „nienaturalnego”. W dalszej części autor wspomina o wyznawanej przez Słowackiego filozofii człowieka i świata, a zawartej w „Genezis z Ducha”.

Makowski pisze także o stylizacji języka, który musiał być dopasowany do adresatki wiersza. Znajduje się więc w utworze sporo zdrobnień i niewyszukanych metafor. Nie chce też być poeta postrzegany jako człowiek charakteryzujący się

⁵⁰⁷ *Tamże*, s. 31.

⁵⁰⁸ Stanisław Makowski, „Ojczyzna – natura – poezja (O wierszu Juliusza Słowackiego <W pamiętniku Zofii Bobrówny>)”, „*Polonistyka*” 1980, nr 2.

nadmiernym dydaktyzmem, toteż naukę o źródłach poezji ukrywa w pierwszej strofie liryku.

Pisząc o adresatce wiersza, autor stwierdza, że jest dzieckiem, które jednak nosi konkretne imię, bowiem „*kształty poetyckie i rysy realne stanowią w tym wierszu podstawową zasadę poetyckiego budowania świata*”.⁵⁰⁹ Dziecko to widzi i słyszy inaczej niż dorośli. Potrafi usłyszeć poezję przesyłaną przez naturę, jednak do tego momentu, czyli do momentu wpisu do sztambucha, nie umie jeszcze obcować z naturą. Ma to nastąpić dopiero w ojczyźnie.

Na pierwszy rzut oka, wiersz jest monologiem, ale tak nie jest, gdyż w wypowiedzi poety zawarta jest prośba adresatki, która rzeczywiście mogła mieć miejsce. Ponadto dialogowość tego wiersza można dostrzec w bezpośrednich zwrotach do słuchającej adresatki. Makowski poświęca też parę słów kompozycji wiersza i wartości tego utworu. Uważa, że artyzm wiersza polega na wyrażeniu niezwykle istotnych dla romantyka myśli i uczuć w sposób naturalny, prosty i zwięzły.

Analizę wiersza zawartą w tym artykule można wyzyskać podczas omawiania tego utworu w starszych klasach szkoły podstawowej. Jest to też dobry moment na to, aby uświadomić uczniom, iż niektórych wierszy nie sposób omawiać bez kontekstu biograficznego, co pokazują informacje zawarte w wyżej przedstawionej analizie.

Zupełnie nietypowy sposób opracowania wiersza „Niechaj mnie Zośka o wiersze nie prosi...” odnajdziemy w propozycji metodycznej Zofii Barciś.⁵¹⁰

Autorka proponuje dwugodzinne zajęcia poświęcone czytaniu tegoż wiersza, tłumaczeniu i porównywaniu przekładu z oryginałem. Zajęcia rozpoczynają się od rozmowy na temat stosunku uczniów do poezji. Następnie zostają zapoznani z wierszem J. Słowackiego w języku angielskim. Po odszyfrowaniu, o jaki wiersz chodzi, nauczyciel przypomina okoliczności powstania wiersza. W dalszej części następuje analiza utworu w języku polskim i angielskim. Uczniowie zastanawiają się, kim jest podmiot liryczny, kim adresat. Badają przyczynę napisania wiersza, sposób przedstawienia przyrody. Wymieniają środki stylistyczne, jakimi posłużył się poeta. Miejmy nadzieję, że na wyliczaniu tychże środków nauczyciel nie poprzestaje, ale

⁵⁰⁹ *Tamże*, s. 100.

⁵¹⁰ Zofia Barciś, „*Język poezji w przekładzie i oryginale <Niechaj mnie Zośka o wiersze nie prosi>*”, „*Warsztaty Polonistyczne*” 2001, nr 4.

omawia także ich funkcje i celowość ich użycia w tekście. Uczniowie omawiają także budowę wiersza.

W trakcie lekcji uczniowie tworzyli także scenki w obu językach, w których Zosia przedstawiała swoją prośbę, a poeta odpowiadał. Porównywali obie wersje. Następnie zastanawiali się nad tym, co musi brać pod uwagę tłumacz, przekładając utwór literacki. Pozostała część zajęć poświęcona była tłumaczeniu wiersza T. Różewicza „Oblicze ojczyzny”.

Uważam, że jeśli takie właśnie lekcje przyczynią się do szerszego poznania twórczości J. Słowackiego, to jest to pomysł wart naśladowania, a można w taki sposób postępować, tłumacząc teksty nie tylko na język angielski. Lekcję taką może poprowadzić wspólnie polonista i germanista i/lub anglista czy romanista.

*

I jeszcze jedna propozycja metodyczna, tym razem dotycząca opracowania hymnu „Smutno mi, Boże...”, autorstwa A. Biernackiej-Wiercińskiej.⁵¹¹

Lekcja rozpoczyna się od ćwiczenia wstępnego. Zadaniem uczniów jest dokończyć zdanie : „Jestem nad morzem, wpatruję się w tęczy wschód słońca, którego promienie ozłacają łagodne fale uciszanej wody. Czuję jak przepelnia mnie...”⁵¹² Po napisaniu uczniowie dzielą się swoimi przeżyciami, czytają wiersz, następnie nauczyciel omawia okoliczności powstania Hymnu. W dalszej części - analizują utwór. Omawiają nastrój, rodzaj liryki, charakter utworu, sytuację podmiotu lirycznego. Po analizie dochodzą do wniosku, że wiersz ma charakter modlitwy, że doszło w nim do zniwelowania dystansu pomiędzy poetą a Bogiem. W dalszej części autorka proponuje szczegółową analizę tekstu. Uczniowie szukają słowa-klucza. Jest nim słowo „smutek”. Próbują wyjaśnić przyczynę tego smutku u poety. Następnie w grupach wykonują polecenia: „Spróbuj rozpoznać charakter smutku oraz nazwij uczucia, z których się rodzi. Czy jego powód jest zawsze jasno określony? Czy podmiot liryczny od początku zna i określa przyczynę smutku?”⁵¹³ W tym samym czasie nauczyciel rysuje na tablicy wykres, który przedstawia uczucia wyrażone w wierszu i wywołujące je obrazy. Autorka nazwała wykres „krzywą uczuć podmiotu lirycznego”.⁵¹⁴ Jednak sens wykresu na razie dla uczniów pozostaje tajemnicą.

⁵¹¹ A. Biernacka-Wiercińska, „Juliusza Słowackiego <religia smutku> w <Hymnie>”, „Warsztaty Polonistyczne”, 1999, nr 2.

⁵¹² Tamże, s. 27.

⁵¹³ „Warsztaty Polonistyczne”, 1999, nr 2, s. 28.

⁵¹⁴ „Warsztaty Polonistyczne”, 1999, nr 2, s. 28.

Uwidacznia on, jak pisze Wiercińska, dramatyzm przeżyć bohatera lirycznego. Przedstawia „trzy punkty kulminacyjne, trzy sytuacje graniczne w przeżyciach poety: 1-wyjście poza barierę ziemskiego życia, które w świadomości twórcy jest wieczną pielgrzymką i uzyskanie nowej perspektywy-eschatologicznej, 2-rozpacz z powodu samotności, tęsknoty oraz z powodu nieskuteczności modlitwy najbardziej niewinnej istoty ludzkiej-dziecka, 3-optimistyczne odbicie od dna rozpacz, dzięki rozpoznaniu sytuacji egzystencjalnej człowieka, zniwelowaniu bariery samotności i odnalezieniu pocieszenia w losie innych ludzi, losie dla wszystkich takim samym- wszyscy bowiem wcześniej lub później ulegną unicestwiającej sile natury.”⁵¹⁵

Podczas pracy w czasie lekcji schemat narysowany na początku lekcji jest sukcesywnie uzupełniany przez uczniów. Jest on jednocześnie notatką z lekcji.⁵¹⁶

Jest to bardzo ciekawy, moim zdaniem, sposób opracowania wiersza. Zupełnie odbiegający, od często prezentowanej w trakcie analizy utworów poetyckich suchej pogadanki heurystycznej. W oryginalny sposób obrazujący dramatyzm uczuć J. Słowackiego. Czasem tak proste posłużenie się kreską mówi więcej niż słowa. Ktoś mógłby zapytać, a po co tak? I w tym miejscu posłużę się słowami W. Bobińskiego, aby „wzburzyć ocean wyobraźni. By go sfalować i rozhuścić.”⁵¹⁷

Natomiast pytania na tablicy do tego wiersza odnajdzie nauczyciel w propozycji Bortnowskiego. Podczas analizy warto więc zastanowić się z uczniami, dlaczego można stwierdzić, iż utwór ten wzrusza i wywołuje nastrój? Omówić kompozycję wiersza, ze szczególnym zwróceniem uwagi na powtarzające się słowa, a także zinterpretować obrazy, które mają znaczenie symboliczne. Wśród pytań odnajdujemy także to, dotyczące uczuć, jakie wyraża osoba mówiąca i jej nastrój. Wreszcie na koniec, autor proponuje zająć się stroną artystyczną wiersza i omówić środki stylistyczne.

Propozycje metodyczne zawarte w książce Bortnowskiego są znakomitą pomocą, zwłaszcza dla początkujących nauczycieli i stanowią bogate źródło inspiracji dla nauczycieli z większym stażem zawodowym. Autor stawia przede wszystkim na samodzielność uczniów podczas lekcji.

*

⁵¹⁵ „Warsztaty Polonistyczne”, 1999, nr 2, s. 29.

⁵¹⁶ „Warsztaty Polonistyczne”, 1999, nr 2, s. 27-30.

⁵¹⁷ W. Bobiński, „Drugi oddech polonisty” *Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych*, Stentor, Warszawa 1996, s. 46.

W „Zadaniach do lektury...” znajduje się także omówienie wiersza „Testament mój”. Autorka, Renata Mitko⁵¹⁸, zwraca uwagę uczniów na zawartą już w tytule formę wypowiedzi poetyckiej i proponuje, aby odnaleźć charakterystyczne cechy tej formy w utworze. Następnie prosi o zbadanie, w jakiej roli występuje w utworze podmiot liryczny i jakie to ma konsekwencje dla sposobu formułowania wypowiedzi. Uczniowie określają także odmianę liryki, jaką reprezentuje wiersz. Z kolei, wczytując się w treść utworu, należy omówić przeżycia, doznania i refleksje podmiotu lirycznego i powiedzieć, jakie motywy i postawy typowo romantyczne pojawiają się w tym utworze w związku z relacją „Ja” liryczne – „wy”. Autorka podpowiada, że chodzi o romantyczny indywidualizm, poczucie wyższości i samotności poety, romantyczny konflikt: poeta- tłum. Uczniowie wskazują także na przyczynę różnicy nastroju między początkiem wiersza a jego zakończeniem, a także zwracają uwagę na obecność i funkcję zaimków oraz na użyte składniowe środki stylistyczne. Są też zagadnienia dotyczące motywów alegorycznych znanych z tradycji antycznej i „Kazań sejmowych” Piotra Skargi i stwierdzeniem, jaką funkcję pełnią w utworze, a także horacjańskiego motywu „exegi monumentum” i zanalizowanie, w jaki sposób motyw ten wykorzystał Słowacki i go zinterpretował.

Autorka proponuje także, aby potraktować „Testament mój” jako podsumowanie twórczości poety i wskazanie motywów znanych z innych utworów poety i motywów nowych, a zarazem odpowiedzieć na pytanie, co te ostatnie mówią o ewolucji postawy poetyckiej Słowackiego. Ponownie Mitko podpowiada, że motywami znanymi z dotychczasowej twórczości Słowackiego są: walka o nieśmiertelność, romantyczna wiara w siłę poezji, konflikt między artystą i tłumem, postulat poezji tyrtejskiej i wieszczej. Z kolei okres mistyczny zapowiada myśl o przemianie ludzi w „aniołów”, a o przewyższeniu egotyzmu świadczą wersy, które postulują czyn.

Ostatnie pytanie można zaliczyć do powtórzeniowych, bowiem autorka prosi o przypomnienie podobnego utworu pochodzącego z wcześniejszej epoki literackiej (chodzi o „Pieśń XXIV”) i porównanie go z wierszem Słowackiego oraz

⁵¹⁸ Tadeusz Patrzalek, Gertruda Wichary, „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992, s.56.

zwrócenie uwagi na podobieństwa i różnice w świadomości poety renesansowego i romantycznego.⁵¹⁹

*

Znakomita propozycja, moim zdaniem, lekcji poświęconej matce J. Słowackiego, zamieszczona jest w artykule metodycznym autorstwa Anny Stodolnej.⁵²⁰ Autorka sugeruje, aby przed właściwą lekcją uczniowie zapoznali się z biografią J. Słowackiego oraz, aby chętne osoby przygotowały informacje o przyczynach emigracji poety z kraju i sposobie utrzymania kontaktu z bliskimi. Stodolna proponuje przeprowadzić lekcję w sali wcześniej do tego przygotowanej, a więc mają się w niej znaleźć reprodukcje pasteli St. Wyspiańskiego, np. „Macierzyństwo”, przedstawiające Madonny - (np. Leonarda da Vinci, Rafaela lub inne). Lekcja zaczyna się od wysłuchania piosenki „Do Ciebie, mam...” śpiewanej przez Violetkę Villas. Uczniowie zwracają uwagę na nieprzerwany kontakt Słowackiego z matką dzięki listom. Następnie autorka odwołuje się do bezpośrednich przeżyć uczniów. Prosi ich, aby przypomnieli sobie ten moment ze swojego życia, kiedy przeżyli dłuższe rozstanie z matką. Uczniowie piszą listy do własnych mam, następnie je odczytują. I tu moja uwaga - raczej listy powinny odczytać te dzieci, które tego chcą same. Nie powinniśmy kazać czytać wszystkim uczniom tego typu wypowiedzi, które przecież zawierają tak osobiste przeżycia i uczucia. W podsumowaniu tej części lekcji zwracamy wagę na to, że w zakończeniu tego typu listów wyraża się najczęściej tęsknotę, miłość do matki i przypomina się o szybkim powrocie. Po tego typu ćwiczeniach uczniowie otrzymują egzemplarze „Listów do matki” J. Słowackiego i odczytują kolejno daty i nagłówki. Z wcześniejszych informacji wiedzą już, że poecie nie dane było spotkać się z matką, nastąpiło to dopiero po 18 latach rozłąki. Zauważają więc różnice między zakończeniem w ich listach, a zakończeniem w listach Słowackiego. Uczniowie podczas zajęć oglądają także reprodukcje obrazu Jana Rustena przedstawiającego Słowackiego jako Amorka oraz portret młodej Salomei Becu i Euzebiusza Słowackiego. Następnie młodzież zapoznaje się z wierszem „Do matki-W ciemnościach postać mi stoi matczyzna...”. Ustalają, kim jest podmiot liryczny, omawiają sytuację liryczną. Dalej zostają zapoznani z fragmentem książki E. Fromma „O sztuce miłości”. Z interpretacji słów

⁵¹⁹ W przedstawionym opracowaniu autorka wykorzystała następującą bibliografię:

- J. Kleiner „Słowacki”. Wrocław 1969.
- I. Opacki „Poezja romantycznych przełomów”. Wrocław 1972.

⁵²⁰ Anna Stodolna, „O Juliuszu Słowackim i jego matce”, „Warsztaty Polonistyczne 1999, nr 2.

Fromma uczniowie wnioskuje, że każdy młody człowiek musi kiedyś opuścić dom rodzinny, aby iść dalej swą drogą. Istnieje jednak konieczność wspierania młodego człowieka w jego decyzjach.

Uczniowie poznają także drugi wiersz Słowackiego „Do matki- Zadrzy ci nieraz serce, miła matko moja...”. Analizują go w grupach. Ustalają, że poglądy polityczne Słowackiego powodują, że na zawsze zostaje on poza granicami kraju. Decyzję tę akceptuje matka.

Kolejna część lekcji związana jest z tekstem „Kawa krzemieniecka” zamieszczonym w „Spotkaniach Wrocławskich” T. Mikulskiego. Podczas wspólnej pracy uczniowie ustalają w jakich okolicznościach i kiedy Słowacki znalazł się we Wrocławiu, dlaczego miał trudności w skontaktowaniu się z matką. Podczas dyskusji oglądają ilustrację przedstawiającą Salomeę Becu w 1841 roku, rysowaną przez Wojciecha Stattlera. Oglądają też obraz przedstawiający Słowackiego. Podczas analizy tekstu Mikulskiego uczniowie zwracają uwagę na konflikt między matką a synem w związku ze zmianą postawy duchowej Słowackiego. Autorka sugeruje też, aby odwołać się do „Testamentu mojego”.

Na zakończenie lekcji autorka proponuje, aby młodzież odszukała w „Listach do matki” tekst pisany wspólnie przez Salomeę Becu i syna, a następnie odczytała go z podziałem na role i przypomniała o okolicznościach śmierci poety oraz wysłuchała piosenki śpiewanej przez Annę German „Dziękuję mamo”. Po analizie listów uczniowie piszą podziękowania dla swoich matek i słuchają wiersza E. Szymańskiego „Do matki”.

Myślę, że lekcja ta bardzo nadaje się do tego, aby przeprowadzić ją z okazji Dnia Matki w charakterze lekcji otwartej, na którą zostaną zaproszone mamy uczniów. Takie zajęcia pozwolą spojrzeć uczniom na Słowackiego także z tej drugiej („niepoetyckiej”) strony i pokazać go jako zwykłego człowieka, syna, który jak każdy tęskni za matką. Na pewno takiego obrazu uczuciowego pomiędzy Słowackim a jego matką nie oddadzą suche fakty przeczytane gdzieś w opracowaniach biograficznych.

*

Na zakończenie pragnę zwrócić uwagę na opracowanie przewodnika literackiego pt. „Polubić Słowackiego”.⁵²¹ Przeznaczony jest on dla uczniów szkół

⁵²¹ Jacek Inglot, „Polubić Słowackiego” Przewodnik literacki dla uczniów szkół podstawowych i średnich, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1997.

podstawowych i średnich, ale korzystać mogą z niego i gimnazjaliści. Może też stanowić pomoc metodyczną dla nauczyciela.

Autor tej publikacji, Jacek Inglot, starał się w sposób przystępny wyjaśnić problematykę utworów Słowackiego. Uważa, że twórczość poety trudno polubić ze względu na niełatwą problematykę jego dzieł, dlatego też powstało takie opracowanie, gdyż, jak pisze *„jeśli coś zostanie najpierw dobrze poznane i zrozumiane, to później naprawdę może być polubiane”*.⁵²²

W niniejszym przewodniku Jacek Inglot stara się przybliżyć czytelnikowi „Balladynę” a także dwa wiersze „Testament mój” i „Hymn o zachodzie słońca” („Smutno mi, Boże...”). Są to utwory, z którymi uczniowie spotykają się często podczas lekcji języka polskiego.

Już w pierwszym rozdziale autor podkreśla, iż wybrał dla swojego przewodnika tytuł bardzo ryzykowny, ale też nie zamierza ukrywać przed czytelnikami, że poezja Słowackiego wymaga wysiłku przy jej lekturze i nie należy do łatwych i przyjemnych. Jednakże odnajdzie tu też czytelnik słowa zaskakujące, mówiące o aktualności utworów poety i o tym, że świat jego myśli i uczuć jest bliski światu czytelnika. Autor publikacji kreuje siebie na przewodnika, który poprowadzi czytelnika (ucznia, nauczyciela...) w krainę poezji Słowackiego, ale będzie to czynił językiem bardziej współczesnym.

W rozdziale drugim Inglot omawia „Balladynę”, skupiając się wokół problemu, czy utwór ten jest balladą, baśnią czy tragedią. Przypomina zatem najpierw podstawowe wiadomości dotyczące podziału na rodzaje i gatunki literackie, zatrzymując się dłużej przy wyjaśnieniu źródeł i cech tragedii, a także przy wyjaśnieniu związku między bohaterem tragicznym a tytułową bohaterką dramatu. Píše także na temat akcji tragedii, toczącej się w dwóch równoległych światach. Następnie przechodzi do omówienia cech baśni, aby wskazać iż można je odnaleźć w tekście dramatu. W przystępny sposób przedstawił autor opowiedziane przez Słowackiego dzieje z czasów przedhistorycznych. Przypomniał o legendzie związanej z królem Popielem i Piastem, po to, aby poinformować uczniów, iż Słowacki legendę tę potraktował dość swobodnie, co jest, moim zdaniem, często przyczyną niezrozumienia przez uczniów tego fragmentu dramatu.

⁵²² Tamże, 72.

Z kolei swoje rozważania koncentruje Inglot wokół cech ballady, wypisując te jej elementy, które można odnaleźć w tragedii, przechodząc następnie do omówienia „Balladyny” jako gatunku dramatycznego. Ta część kończy się konkluzją, iż „Balladyna” nazywana bywa dramatem romantycznym.

W rozdziale trzecim autor bardzo szczegółowo omawia treść dramatu, prosi jednak uczniów, aby najpierw przeczytali tekst utworu w oryginale. Próbuje również w prosty sposób odpowiedzieć na pytanie, o czym opowiada „Balladyna”.

Na zakończenie rozważań na temat tego dramatu, autor przytacza słowa angielskiego pisarza Wiliama Goldinga, który stwierdził, że zło przychodzi na świat przez człowieka i żadna inna istota nie jest za nie odpowiedzialna, prosząc czytelników, aby pamiętali o tym, gdy będą rozmyślali nad dziejami Balladyny.

Omówienie wiersza „Testament mój” znajduje się w rozdziale piątym. Czytelnik zostaje zapoznany z genezą utworu oraz podmiotem lirycznym wiersza. W dalszej części autor publikacji udowadnia tezę, iż wiersz ten ma formę testamentowego nakazu skierowanego do grupy przyjaciół. Przytaczając argumenty, Inglot niejednokrotnie przywołuje cytaty z utworu. Dydaktyk stwierdza także, że w „Testamencie moim” poeta poruszył dwa problemy, bowiem rozlicza się ze swoim dotychczasowym życiem i dokonuje jego podsumowania, ale w wierszu odnajdujemy także wskazówki dla przyszłych pokoleń. W krótkim podsumowaniu Inglot zwraca się bezpośrednio do czytelnika, nawiązując z nim swoistego rodzaju dialog, podczas którego prosi potencjalnego odbiorcę wiersza, aby ten zastanowił się, czy w swoim życiu nie czuł się tak samotny i niezrozumiany przez innych, jak podmiot liryczny tegoż utworu. To bardzo oryginalny sposób wzbudzenia u uczniów empatii, a co za tym idzie, pobudzenie ich wyobraźni i wyzwolenie pomysłów interpretacyjnych związanych z utworem. Inglot pokazuje, że Słowacki jest bliski czytelnikowi w jego odczuwaniu i przeżywaniu świata, że jego poezja nie jest czymś wymagowanym, ale autentycznym zwierciadłem (odbiciem osobowości).

Analiza kolejnego liryku - „Smutno mi, Boże”- rozpoczyna się od zarysowania genezy tego utworu i wyjaśnienia, że ma on charakter lirycznego wyznania. Następnie dość szczegółowo przedstawiona jest interpretacja kolejnych zwrotek wiersza. W przystępny sposób autor opracowania wyjaśnia przyczyny, dla których Słowacki nie mógł wrócić do ojczyzny oraz wyjaśnia, dlaczego liryka jest wyznaniem uczuć i wewnętrznych przeżyć. Dokonując interpretacji wierszy, Inglot cały czas zwraca się do czytelnika, aby ten próbował utożsamić się z sytuacją, w

jakiej znalazł się Słowacki. Ma to bowiem pomóc w przekonaniu odbiorcy wierszy, że „*warto sięgać po jego (Słowackiego) poezję i że można to polubić...*”.⁵²³

Publikacja wzbogacona jest o przydatne każdemu uczniowi kalendarium życia i twórczości Juliusza Słowackiego.

Podsumowanie

Reasumując uwagi na temat obecności Słowackiego w opracowaniach metodycznych, należy zauważyć, iż pojawiły się w nich przede wszystkim omówienia tych utworów, które zalecał program jako obowiązkowe. W znikomej natomiast ilości pojawiły się sugestie interpretacyjne związane z lekturami uzupełniającymi, a będące typowymi przykładami lekcji, lepiej sytuacja wygląda jeśli chodzi o opracowania naukowe z serii, na przykład Biblioteka Narodowa.

Ponieważ niemal cały czas w zestawieniach lektur pojawiały się dwa dramaty: „Kordian” i „Balladyna”, opracowań na ich temat jest najwięcej. Początkujący nauczyciel może więc znaleźć pomoc metodyczną w postaci gotowego konspektu lekcji czy też w postaci opracowania naukowego, które może stać się źródłem pomysłu na interpretację utworu. A im bliżej obecnej reformy oświaty, tym propozycje omówienia tychże utworów są ciekawsze i nieszablonowe. I takich powinno być jak najwięcej, bowiem nic tak nie zabija w uczniach chęci do czytania arcydzieł, jak nuda, schematyzm i powierzchowne opracowanie lektur. Nazywam to opracowaniem dla opracowania i odnotowania tego faktu w dzienniku.

Słowacki nudnym wcale nie musi być. Wszystko zależy od nauczyciela i jego inwencji w zmotywowaniu uczniów do tego, aby sięgnęli po jego utwory. Nie jest to zadanie łatwe. Dlatego myślę, iż uczeń, który od najmłodszych lat uczony jest obcowania z literaturą piękną, z utworami Słowackiego, począwszy właśnie od owego wpisu do sztambucha, a skończywszy na dramatach, ma szansę zrozumieć i polubić arcydzieła literatury polskiej. Znikoma ilość propozycji metodycznych związanych z utworami Słowackiego może świadczyć także o braku zainteresowania się tą twórczością ze strony nauczycieli, a obecna reforma oświaty, która nie narzuca w „Podstawie programowej” konkretnych tytułów, daje nauczycielowi szansę na to, aby sięgnął także po inne tytuły dzieł Słowackiego i wspólnie z uczniami spróbował

⁵²³ *Tamże, s. 64.*

zmierzyć się z nimi i spojrzeć na ich twórcę jako na człowieka o szerokich horyzontach intelektualnych i mistrza sztuki poetyckiej, a przede wszystkim jako na poetę refleksji egzystencjalnej.

Ostatni rozdział prezentuje historię egzaminu maturalnego i jego przeobrażenia, jakim on podlegał po 1945 roku do czasów współczesnych, ze szczególnym zaznaczeniem obecności Słowackiego w pytaniach maturalnych.

Rozdział IV

Słowacki w tematach maturalnych

Matura jest formą oceny poziomu wykształcenia ogólnego i sprawdzenia wiadomości oraz umiejętności nabytych przez uczniów w szkole średniej, a sposób formułowania tematów maturalnych jest probierzem badania ich umiejętności, choć obecna, tak zwana nowa matura, nie ogranicza się tylko do napisania wypracowania, ale sprawdza także inne standardy egzaminacyjne, o czym piszę w dalszej części pracy.

Pierwszy regulamin egzaminu dojrzałości ustalono blisko 75 lat temu; stanowił treść rozporządzenia Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego z dn. 5 X 1917 roku, zamieszczonego w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nr 2 z 1918 roku, Dział III, poz.3. Ustanowiony wówczas egzamin dojrzałości obejmował uczniów klas ósmych szkół ogólnokształcących i realnych. Do 1939 r. był on kilka razy modyfikowany. Potrzebę zmian w regulaminie dojrzałości wywołały przede wszystkim przeobrażenia w systemie edukacji.⁵²⁴

Regulamin egzaminu dojrzałości z 1939 r. obowiązywał do roku 1949. Etapy modyfikacji zasad egzaminu maturalnego w Polsce Ludowej przypadają na lata : 1949, 1956, 1960, 1965, 1970, 1973, 1975 i 1982.⁵²⁵

Badając obecność Słowackiego w tematach maturalnych, odniosłam się do opracowań metodycznych Haliny Parnowskiej⁵²⁶ i Krystyny Wojdy⁵²⁷. Zanim jednak przejdę do szczegółowego przedstawienia tej tematyki, zwrócę uwagę na artykuł Tadeusza Patrzałka „Jak pytać o historię literatury w szkole?”⁵²⁸. Autor w swojej wypowiedzi dokonuje podziału tematów na odtekstowe, odkontekstowe i odteoretyczne i ja także w dalszej części pracy stosuję taki podział.

I tak, schematy odkontekstowe, według Patrzałka, inspirować kierunek odpowiedzi od żadanego elementu pozaliterackiego po wsparcie wywodu przykładem utworu. Do tematów tych zostały zaliczone schematy, które zachęcały wprost do wartościowania, schematy „osobiste”, typu „twój sąd o...”, skłaniające

⁵²⁴ Krystyna Wojda, „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz”, PRiWHZ AGPOL, Warszawa 199, str.9.

⁵²⁵ Tamże, str.12.

⁵²⁶ Halina Parnowska, „Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego”, Warszawa 1969.

Halina Parnowska, „Matura z języka polskiego w latach 1965-1975”, Warszawa 1978.

⁵²⁷ Krystyna Wojda, „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz”, PRiWHZ AGPOL, Warszawa 1992.

⁵²⁸ Tadeusz Patrzałek, „Jak pytać o historię literatury w szkole?”, [w:] Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Cz.II Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego wybór i opracowanie W. Dynak i M. Inglot, Wrocław 1988.

odpowiadającego do wynurzeń o sobie, kiedy to kontekstem staje się własna, opisywana jaźń ucznia, a utwór pretekstem do jej odsłonięcia. W schematach odkontekstowych na ogół nie przejawiają się tytuły pojedynczych utworów, ale autorzy, epoki i idee.

Natomiast sformułowania odteoretyczne, zdaniem Patrzałka, mogą być realizowane tylko jako tematy olimpiady polonistycznej, gdyż „są one w szkole niewykonalne na taksonomicznym poziomie umiejętności”⁵²⁹. Dalej jednak autor stwierdza, iż zadania sformułowane odteoretycznie wydają się być najodpowiedniejszą formą uczenia i sprawdzania historii literatury rozumianej jako proces, ponieważ kierują uwagę na powiązania i prawidłowości zachodzące pomiędzy utworami, czyli na proces historycznoliteracki i na poetykę historyczną.

W dalszej części artykułu Patrzałek zastanawia się nad tym, jak zadaniom odtekstowym dodać cech zadań teoretycznych, aby te zadania uruchomiły w uczniu czynności natury historycznoliterackiej. W związku z tym wyróżnia trzy sposoby formułowania historycznoliterackich zadań odtekstowych, a mianowicie analizę utworu w kontekstach, zestawienie utworów i zestawienie opinii o utworze. Schemat analizy utworu w kontekstach jest uniwersalny i polega na zanalizowaniu utworu w przywoływanych w nim kontekstach literackich, kulturowych, historycznych. Ten typ zadań Patrzałek nazywa aluzyjnym. W centrum czynności ucznia pozostaje jeden utwór, a zadaniem jest jego możliwe najpełniejsze odczytanie.

Omawiając zestawienia utworów, autor wyróżnia zestawienia tematyczne, genologiczne i międzytekstowe. Do zadań mających za podstawę wspólny temat Patrzałek zalicza zestawienia utworów opartych na ponadczasowych motywach literackich, wywodzących się ze starożytności. Jednakże zwraca uwagę na to, iż tematom opartym na motywie, ale nie ograniczonym do zestawienia dwu, trzech utworów, grozi to, że uczniowie będą wyliczać, zamiast analizować. Z kolei uczeń, zestawiając utwór na płaszczyźnie genologicznej, porównuje głównie zmiany, jakie zaszły w rodzaju, gatunku czy w ogóle w konwencji literackiej. Patrzałek zauważa także, iż stosunkowo rzadko spotykane są w praktyce szkolnej zadania oparte na jednym utworze, ale napisanym niejako na kanwie innego utworu, czyli utworu o utworze. Autor uważa, że w pewnych sytuacjach i dla urozmaicenia formalnego zadań tego typu można by w nich wykorzystać pastisze, a nawet parodie. Natomiast

⁵²⁹ Tamże, s. 212.

tematy polegające na zestawieniu opinii o utworze są rzadkością, ale kryją w sobie duże możliwości. Zestawienie dwu, trzech celnych i zwięzłych wypowiedzi o utworze, pochodzących z różnych epok, nie jest trudne, a również zmusza ucznia do obserwacji zmian w czasie, zmian w percepcji utworu, uzależnionych od historii.

W zakończeniu artykułu Patrzalek stwierdza, iż perspektywy uczenia i sprawdzania historii literatury w szkole nie przedstawiają się dobrze. Kontroli osiągnięć z historii literatury nie można dokonywać oddzielnie, lecz razem z analizą utworu, teorią literatury czy historią. I jeśli podręcznik do literatury składa się z wykładu i wypisów, to uczyć trzeba z obu części, ale sprawdzać umiejętności poprzez wypisy.

Przyjrzyjmy się zatem, jak formułowano tematy maturalne od czasu zakończenia drugiej wojny światowej po współczesność.

*

Tematy obowiązujące w latach 1946-1966 były tworzone w różny sposób, ale przeważały tematy odkontekstowe, a kontekst wyjściowy, jak zauważa Henryk Gradkowski, „*stanowiły uwarunkowania społeczno-polityczne, zgodnie z marksistowską tezą o bycie określającym świadomość*”.⁵³⁰ Pojawiły się tematy wymagające analizy całego dorobku Słowackiego, na przykład „*Twórczość Słowackiego jako wyraz patriotyzmu i krytycznego spojrzenia na przeszłość narodu polskiego*” czy „*J. Słowacki jako wyraziciel uczuć patriotycznych, idei, postępu, krytyki ugodowości i wsteczności*”. Należy zauważyć, że identyczne sformułowania możemy odnaleźć w instrukcji programowej na rok szkolny 1957/58. Można więc przypuszczać, że prace maturalne były kalką tego, co działo się na lekcji, czyli powtórzeniem sądów nauczyciela lub sformułowań książkowych. Uczniowie nie wyrażali swojego zdania na temat, bowiem konstrukcja pytań niejako nie zmuszała ich do tego. Po drugie- uczniowie wyrażający swoje opinie nie byli mile widziani, a nauczyciele nie bardzo wiedzieli, jak oceniać takie prace.

W okresie tym pytano także o stosunek Słowackiego do społeczeństwa polskiego i jego stanowisko wobec walki narodowowyzwoleńczej. Tematy biograficzne dotyczące Mickiewicza zdarzały się rzadko, ale jak podkreśla Gradkowski, „*ich obecność potwierdzała eksponowanie życiorysu Mickiewicza w*

⁵³⁰ Henryk Gradkowski, „*Modele biografii Mickiewicza*”, Karkonoskie Towarzystwo Naukowe, Jelenia Góra 1998, str. 136.

programie nauczania".⁵³¹ Tematy typowo „biograficzne” dotyczące Słowackiego nie pojawiły się w ogóle, chyba, że zaliczymy do nich tak sformułowane zestawy: „*Związek twórczości Słowackiego z życiem narodu*” lub „*J. Słowacki - gorący patriota i wielki artysta słowa*”. Utwory Słowackiego zestawiane były także z dziełami późniejszych autorów, jednak tej problematyce poświęcone były tylko dwa zagadnienia, sformułowane na zasadzie tematycznej. Pierwszy dotyczył oceny ludu w utworach Słowackiego, Krasińskiego i Wyspiańskiego, drugi natomiast, odtekstowy, przedstawienia obrazu powstania listopadowego w „*Kordianie*” oraz „*Kordianie i chamie*” Leona Kruczkowskiego. Natomiast dziewięć tematów poświęconych było porównaniu całej twórczości Słowackiego z dorobkiem literackim Mickiewicza. Były to zestawienia mające za podstawę wspólny temat, jak na przykład „*Bohater romantyczny w poznanych utworach A. Mickiewicza i J. Słowackiego*”, „*Jakim wartościom ideowym i artystycznym utwory A. Mickiewicza i J. Słowackiego zawdzięczają swoją aktualność?*”, „*Które z ideałów A. Mickiewicza i J. Słowackiego mają charakter trwałe, są żywotne w chwili obecnej i dlaczego?*” Pojawiły się też tematy odteoretyczne, na przykład „*Konrad i Kordian jako typowi bohaterzy romantyzmu*”, „*Bohaterowie walki narodowowyzwoleńczej w poezji A. Mickiewicza i J. Słowackiego*” i „*Piękne i szlachetne postacie bohaterów narodowych w utworach A. Mickiewicza i J. Słowackiego*”, czy zestawienie utworów na zasadzie międzytekstowej, dotyczącej przede wszystkim poezji Słowackiego i Mickiewicza. Oto przykłady: „*Jakie znaczenie ma dla współczesnego Polaka znajomość poezji A. Mickiewicza i J. Słowackiego?*”, „*Czym nas zadziwia, urzeka i wzrusza poezja A. Mickiewicza i J. Słowackiego?*”, „*Poezja A. Mickiewicza i J. Słowackiego jako najwyższe osiągnięcia artystyczne polskiego romantyzmu*”. Jak widać temat drugi i trzeci zakładał z góry jednoznacznie wartościującą tezę, którą uczeń musiał udowodnić.

Jedynym utworem pojawiającym się w tematach maturalnych był „*Kordian*”. Utwór ten zestawiano z „*Kordianem i chamem*” L. Kruczkowskiego. W oparciu o te lektury uczeń musiał przedstawić dwa obrazy powstania listopadowego i chodziło, oczywiście, o wyeksponowanie krytyki szlacheckiego rewolucjonizmu.

W tematach z tego okresu pojawiły się dwa zagadnienia dotyczące poezji Słowackiego, przy czym tematy te sformułowane były bardzo ogólnie i nie

⁵³¹ *Tamże, str. 133.*

wskazywały na konkretne wiersze. Odzwierciedleniem tej problematyki są następujące przykłady sformułowań: „*Poezja Słowackiego wyrazem buntu i protestu przeciwko stosunkom społeczno-politycznym*” oraz „*Walka o nową Polskę w poezji Juliusza Słowackiego*”. Żaden temat nie wymagał analizy i interpretacji utworu literackiego; zestawy tematyczne służyły jedynie biernemu odtwarzaniu. Brak było zagadnień, w których uczeń mógłby wypowiedzieć się indywidualnie na konkretny temat i dokonać własnej oceny. Formułowane one były bardzo ogólnikowo, co utrudniało piszącemu dokonanie właściwego doboru materiału rzeczowego i utrzymanie pewnego porządku merytorycznego w pracy. Na dwadzieścia dwa tematy poświęcone ogólnie Słowackiemu, tylko dziewięć dotyczyło bezpośrednio twórczości samego poety.

W okresie tym (1946-1966) nawiązywano do tradycji romantycznych, ale tylko do tych utworów autora „Balladyny”, które odgrywały polityczną rolę, oczywiście odpowiednio komentowaną. Stanowisko lewicy⁵³² wobec romantyzmu odzwierciedla wspomniany utwór autora związanego z Komunistyczną Partią Polski, Leona Kruczkowskiego „Kordian i cham”. Osądowi w tej powieści podlega Słowacki i mitologia romantyczna. Kruczkowski uważał, że Słowacki wyidealizował Kordiana; nazwał ironicznie tym imieniem Felusia Czartkowskiego i ukazał prawdziwe - jego zdaniem - przyczyny udziału szlachty w powstaniu listopadowym. Stąd częste zestawienia tej książki z „Kordianem” w pytaniach maturalnych w epoce, która programowo krytykowała sanację.

Zastanawiający jest fakt, iż przedmiotem rozważań w pytaniach maturalnych był tylko „Kordian”, tym bardziej, że w programach nauczania z lat na przykład 1949, 1957 czy 1966 powtarzają się propozycje omówienia takich utworów Słowackiego, jak: „Balladyna”, Lilla Weneda”, „Beniowski” (w wyjątkach) czy fragmenty „Odpowiedź na Psalmy przyszłości...”.

Alicja Szlązakowa w swoim artykule pt. „Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności”⁵³³ zwracała uwagę na to, że plagą wypracowań uczniowskich była „*niesamodzielność, zmechanizowanie, nuda...*”⁵³⁴. Autorka stwierdziła, że najwięcej tematów maturalnych dotyczyło literatury dawnej, która, jej

⁵³² Lewica podkreślała rewolucyjność poezji romantycznej i dążność do wyzwolenia również społecznego i dla niej powstanie niepodległego państwa polskiego nie było celem samym w sobie, ale uzyskaniem drogi do dalszej walki o „wyzwolenie społeczne”.

⁵³³ Alicja Szlązakowa, „Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności”, *Polonistyka* 1962, nr 1.

⁵³⁴ Tamże, s. 9.

zdaniem, nie była najbliższa młodzieży. Zastanawiała się, dlaczego tak się dzieje i doszła do wniosku, że literatura ta jest mniej skomplikowana pod względem ideowym i artystycznym, a co za tym idzie, łatwiejsza dla uczniów. Z drugiej strony nauczyciele mieli więcej czasu na opracowanie tych epok.. Szlązakowa wysuwała także przypuszczenie, że spowodowane to mogło być i tym, że to jest ta „część historii literatury stosunkowo najlepiej znana nauczycielom, zdefiniowana w swej treści i formie”⁵³⁵. W dalszej części artykułu autorka zwracała uwagę na to, iż tematy, które wymagały indywidualnego spojrzenia na zagadnienia, wybierało bardzo mało uczniów, ale jak się okazało, ich osobiste wypowiedzi czasami zaskakiwały. Autorka przytacza wypowiedzi na temat romantyzmu, który, jak stwierdza, „czasem jest niezrozumiały i daleki od dzisiejszego pokolenia”⁵³⁶, tymczasem w jednym z wypracowań można było przeczytać taką wypowiedź: „Tyle się wyrzeka na dzisiejszą młodzież, a szczególnie na jej nihilizm i brak patriotyzmu. Jednak to nie jest prawdą, a zasługę należy przypisać właśnie mistrzom polskiego Romantyzmu. Wszyscy oni byli wielkimi patriotami... Dzieła romantyków są podręcznikami patriotyzmu...”, „Słowacki („Listy do matki”, „Rozłączenie”) pokazał mi, jak można, i co to znaczy kochać bliską osobę”⁵³⁷.

Autorka, analizując tematy, które zmuszały uczniów do samodzielności, stwierdziła, iż raziły one jeszcze jednostronnością sformułowań, gdyż ich twórcy „nie wykształcili sobie jeszcze języka dla takiej innowacji”⁵³⁸. Ze sprawozdania z hospitacji egzaminów dojrzałości wynikało, że ostatnie matury przyniosły dalsze polepszenie wyników nauczania. Szlązakowa zauważyła, iż młodzież lepiej знаła teksty literackie, a swoje wypowiedzi popierała cytatai. Błędy rzeczowe najczęściej dotyczyły teorii literatury. Z drugiej jednak strony, uczniowie dalej nie radzili sobie z problemowym ujęciem tematu, jego samodzielnością, logiką układu. Często uczeń posługiwał się streszczeniem na temat twórczości autora, faktami, datami. Autorkę raziła „naiwność, banalność sformułowań, ujęcie podręcznikowe i pseudonaukowa krytyka literacka, która rozmiarami i specyfiką problemów sięga ponad poziom umysłowy, dojrzałość sądów i stan wiedzy literackiej ucznia”⁵³⁹. Rzadko zdarzały się prace, w których dominowałyby subiektywne odczucia czy osobiste refleksje.

⁵³⁵ Tamże, s. 11.

⁵³⁶ Tamże, s. 12.

⁵³⁷ Tamże, s. 12.

⁵³⁸ Tamże, s. 13.

⁵³⁹ Tamże, s. 16.

Autorka stwierdziła, iż młodzież bała się uzewnętrzniania swoich myśli i uczuć. Nauczyciele woleli dotąd raczej suche fakty niż osobiste wynurzenia uczniów. Obca młodzieży była też problematyka artystyczna.

Niestety, z zakresu twórczości Słowackiego nie dane było uczniom wypowiedzieć się w sposób subiektywny, gdyż tematy, jak można było zauważyć wcześniej, nie obligowały ucznia do takiej wypowiedzi.

*

W latach 1965-75 tematów poświęconych Słowackiemu jest znacznie mniej, chociaż „*nie uległ modyfikacji cel główny edukacji licealisty (...) wyposażenie uczniów w wiedzę o dorobku literackim naszego narodu opartą na znajomości dzieł literatury polskiej*”- jak czytamy w programie.⁵⁴⁰ Zaproponowano tylko jeden temat poświęcony analizie całego dorobku poety. Pozostałe dotyczyły porównania całej twórczości Słowackiego z dorobkiem literackim innych twórców, przy czym najczęściej padało nazwisko Mickiewicza. Na osiem takich tematów, cztery zestawiały twórczość poety z twórczością Krasińskiego („*Co łączy i różni bohaterów dramatów Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Zygmunta Krasińskiego?*”), Kruczkowskiego („*Ocena powstania listopadowego w świetle poznanych utworów J. Słowackiego i L. Kruczkowskiego*”) czy wreszcie twórczością Żeromskiego („*Ideaty odpowiedzialności i poświęcenia w utworach J. Słowackiego, Stefana Żeromskiego i innych pisarzy podejmujących wielką problematykę etyczną*”). Wśród tematów pojawiają się ponownie takie zakładające określoną tezę, jak na przykład „*Uzasadnij na przykładach, że poezja Mickiewicza i Słowackiego to najwyższe osiągnięcia artystyczne polskiego Romantyzmu*” czy „*Uzasadnij, że twórczość Mickiewicza i Słowackiego była i jest szkołą uczuć i myśli patriotycznych służących idei postępu*”. Wśród zagadnień maturalnych pojawiło się jedno, w którym uczniowie mieli możliwość prezentacji tematu nie tylko odtwórczo, ale zapytano ich o własny sąd na dany temat. Brzmiał on: „*Przedstawić podobieństwa i różnice w spojrzeniu A. Mickiewicza, J. Słowackiego i Z. Krasińskiego na losy i rolę Polski w ówczesnej Europie oraz podkreślić swój stosunek do tych poglądów*”.

W latach 1965-75 również przeważały tematy odkontekstowe. Pojawiły się takie, które obligowały uczniów do porównania bohaterów z różnych epok

⁵⁴⁰ Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język Polski. Klasy I-IV, Warszawa 1974, s. 46.

literackich, na przykład Kordiana, Wokulskiego i Judyma czy Kordiana, Barykę i Maćka Chelmskiego. Jednocześnie sprawdzały one umiejętność sporządzania charakterystyki porównawczej.

Wśród tematów z lat wcześniejszych powtórzyły się trzy, a mianowicie: „Kordian” i „Kordian i cham” Kruczkowskiego jako dwa obrazy powstania listopadowego”, „Twórczość Słowackiego jako wyraz patriotyzmu i krytycznego spojrzenia na przeszłość narodu polskiego” i „Piękne i szlachetne postacie bohaterów narodowych w utworach Mickiewicza i Słowackiego”. Tymczasem sformułowanie tematu wpływa niewątpliwie na wynik matury. Jeśli jednak niektóre zagadnienia uległy schematyczności, uczniowie powielali po prostu wyuczone wcześniej treści, bez przekazywania własnych sądów.

Do 1982 roku wyłącznie komponowano pięciotematyczne zestawy maturalne, w latach 1983-1990 zestawy zawierały trzy tematy, w większości odwołujące się do treści dzieła literackiego i problemów ideowych, społecznych oraz moralnych, zaś w 1991 roku dodano temat czwarty, którym była analiza tekstu literackiego. Zagadnienia z tej grupy pozwalały piszącemu na przedstawienie indywidualnej interpretacji tekstu, ukazanie subiektywnego stosunku do utworu oraz pokazanie, w jakim stopniu uczniowie opanowali wiedzę z teorii literatury.

*

W latach 1976-1991 w klasach o profilu humanistycznym dominują, jak zauważa Wojda, zdecydowanie tematy historycznoliterackie, ale liczną grupę stanowią też te, w których należy omówić twórczość jednego lub więcej autorów.⁵⁴¹ Pojawia się więc znacznie więcej tematów związanych z twórczością Słowackiego. Przedmiotem analizy, obok „Kordiana”, jest także „Grób Agamemnona” i „Testament mój”. Jednak w dalszym ciągu tematów wymagających analizy całego dorobku Słowackiego jest mało, zaledwie cztery. Nie ma wśród nich takich, które obligowałyby piszącego do analizy konkretnego utworu literackiego. Są to tematy ogólne, często z tezą do udowodnienia. Przykładem takiego zestawu jest „Juliusz Słowacki - poeta, dramaturg, romantyk - dlaczego wciąż odkrywany na nowo?”. Zarówno ten przykład tematu, jak i następne: „Zredaguj przedmowę do jubileuszowego wydania utworów wybranych Juliusza Słowackiego, przyjmując jako

⁵⁴¹ Krystyna Wojda, „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz, PRiWHZ AGPOL, Warszawa 1992.

motto rozważań następujące słowa: „szczęśliwy naród, który ma poetę/ i w trudach swoich nie kroczy w milczeniu”, czy „Siła i piękno poezji Słowackiego” - obejmowały obszerny zakres materiału i były zbyt ogólne. Nie określały one ściśle materiału literackiego, co powodowało dużą trudność dla piszącego, gdyż sam musiał dokonać jego selekcji. Wśród tematów odkontekstowych, wymagających porównania bohaterów, zaczynają się pojawiać takie, w których uczeń może wyrazić własny sąd na dany temat, na przykład *„Kordian, Judym czy Niechcic, który z literackich wzorców postawy wobec świata jest ci bliski jako współczesnemu człowiekowi?”*. Inny natomiast temat zestawiał Kordiana z pokoleniem powstańczym, a brzmiał on: *„Dramat Kordiana romantyczną syntezą losów pokolenia powstańczego”*. Wśród tematów rocznicowych i okolicznościowych jest tylko jeden, także z tezą do udowodnienia, a mianowicie *„Jakie wartości dzieł Juliusza Słowackiego decydują o tym, że w 130 lat po śmierci poety twórczość jego jest ciągle żywa?”*.

W latach 1976-91 pojawiły się też tematy oparte na cytatach i sentencjach pochodzących z dzieł poety. Były one wykorzystywane do analizy zagadnień poświęconych innym pisarzom, na przykład *„Uzasadnij w odniesieniu do poezji W. Broniewskiego trafność słów J. Słowackiego „...Lud pójdzie za mną!/Gdy zechce kochać, ja mu dam łabędzie głosy,/ aby miłość swoją śpiewał./ Kiedy kląć zechce, przez mnie kląć będzie. /Gdy zechce płonąć - ja będę rozgrzewał”* lub w odniesieniu do twórczości Słowackiego - *„Uzasadnij, że twórczość Juliusza Słowackiego jest realizacją zadań poety – wieszczą wyrażonych w „Odpowiedzi na Psalm przyszłości” słowami - „Ale twardo - ale jasno/śród narodu swego stać:/Myślą bić-chorągwie rwać/świecić czynu tarczą własną”*. Inspiracją do samodzielnego sądu jest natomiast przykład tematu *„Wielcyśmy byli i śmieszniśmy byli”*. Czy zgadzasz się ze spostrzeżeniem J. Słowackiego na temat Polaków? Uzasadnij swoje stanowisko, wykorzystując utwory z różnych epok literackich”.

Warto zwrócić uwagę na to, iż w tematach maturalnych nie pojawił się problem oddziaływania twórczości Słowackiego na innych pisarzy, na przykład Broniewskiego czy Krzysztofa Kamila Baczyńskiego⁵⁴². Jak wiadomo, w przypadku Broniewskiego było to oddziaływanie ideowe, gdyż *„wychodząc z wprost przeciwnych pozycji politycznych wpisywał w tradycję wielkiej poezji*

⁵⁴² Propozycję lekcji poświęconej tym kontynuacjom odnaleźć można w artykule Joanny Chałońskiej *„Czy śmierć Słowackiego? – nawiązania do romantyzmu w twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego – propozycja lekcji w klasie drugiej liceum ogólnokształcącym”*, *„Język Polski w Szkole Średniej”* 1991/92, zeszyt 2, s.36.

romantycznej walkę społeczną toczoną przez lewicę polską (...) współczesne sobie wydarzenia polityczne wplatał w kanwę dawno wypracowanych wzorców, a rozbudowany system aluzji podkreślał celowość tego rodzaju zabiegów mających wykazać, że to właśnie komuniści są spadkobiercami idei romantyzmu polskiego”.⁵⁴³

Do grupy tej zaliczyć należy także takich twórców, jak: Jan Lechoń i Kazimierz Wierzyński. W przypadku Baczyńskiego będzie to wzorowanie się na technice pisarskiej Słowackiego, ale jak stwierdza Edward Balcerzan „nie ma mowy o naśladownictwie. Baczyński kontynuuje linię romantyczną(...)”.⁵⁴⁴ Jan Nowakowski w swojej pracy zatytułowanej „Poetycka lekcja Juliusza Słowackiego w kraju”, wskazał dwie drogi wpływów twórczości Słowackiego. Pierwsza traktuje poetę jako wieszczą i Tyrteusza, ale jednocześnie tego, który dokonuje rozrachunku z rodakami, wskazując na winy i błędy narodu polskiego. Druga natomiast ujmuje twórczość Słowackiego jako wielką szkołę poetycką.⁵⁴⁵ Problemu tego jednak nie poruszały zagadnienia maturalne i nie obliżowały uczniów do tego typu analiz porównawczych.

Popularne w tym okresie było także porównanie dzieł Słowackiego, przeważnie „Kordiana”, z utworami innych autorów. „Kordian” zatem pojawił się w zestawieniu z II i III częścią „Dziadów”, „Weselem”, „Kordianem i chamem” (o czy już szerzej była mowa), „Nieboską komedią” i „Przedwiośnią”. Natomiast „Grób Agamemnona” zestawiano z „Przedwiośnią” i „Kwiatami polskimi”. Problematyka związana z ostatnimi utworami dotyczyć miała wizji przyszłej Polski i jej realizacji w Polsce Ludowej.

W roku 1991 na maturze wprowadzono jako oddzielny blok tematyczny analizę tekstu literackiego. Wśród tematów odtekstowych pojawiła się analiza wiersza Słowackiego „Testament mój”. Należało dokonać interpretacji porównawczej tego utworu z tekstem Zuzanny Ginczanki „Non omnis moriar”⁵⁴⁶. Ginczanka to

⁵⁴³ Marian Tatara, „Dziedzictwo Słowackiego w poezji polskiej ostatniego półwiecza 1918-1968”, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1973, s. 21.

⁵⁴⁴ Edward Balcerzan, „Poezja polska w latach 1939-1965, cz.II: Ideologie artystyczne, Warszawa 1988, s.172.

⁵⁴⁵ Marian Tatara, *tamże*, s.7.

⁵⁴⁶ *** Non omnis moriar - moje dumne włosci,
Łąki moich obrusów, twierdze szaf niezłomnych,
Prześcieradła rozległe, drogocenna pościel
I suknie, jasne suknie pozostaną po mnie.
Nie zostawiłam tutaj żadnego dziedzica,
Niech więc rzeczy żydowskie twoja dłoń wyszpera,
Chominowo, lwowianko, dzielna żono szpicla,
Donosicielko chyża, matko folksdojczera.
Twoje, niech twoim służą, bo po cóż by obcym,
Bliscy moi - nie lutnia to, nie puste imię.
Pamiętam o was, wyście, kiedy szli szupowcy,

poetka, która po wojnie została praktycznie zapomniana, ponieważ komunistyczni cenzorzy uznali jej poezję za niepożądaną. W ciągu czterdziestu pięciu lat komunistycznej władzy w Polsce ukazały się tylko dwa niewielkie wybory jej wierszy. W 1990 roku *Czas Kultury*, pierwszy legalny numer, opublikował kilka mało znanych wierszy Ginczanki. W 1991 roku wydawnictwo „Brama” wydało wybór jej wierszy pod redakcją Izoldy Kiec. W 1994 roku „Obserwator” zamieścił monografię poetki również pióra Izoldy Kiec. Bardziej szczegółowe informacje o poetce podano w przypisie^(nr 545).

W okresie tym, tj. w latach 1976-1991, najwięcej było tematów odkontekstowych. Dotyczyły one zestawienia całej twórczości Słowackiego z dorobkiem innych pisarzy. Autor „Kordiana” najczęściej zestawiany był z Mickiewiczem. Ponadto pojawili się w zestawieniach tacy twórcy, jak Wyspiański, Konopnicka, Krasiński, Żeromski, Broniewski i Tuwim. W tematach tych nie sugerowano konkretnych tytułów utworów. W dalszym ciągu uczeń musiał dokonać wyboru materiału literackiego.

Miały też miejsce różne kombinacje analogicznych tematów. Przykładem są zestawy „*Siła i piękno poezji Słowackiego*”, „*Siła i piękno poezji wybitnych romantyków polskich: A. Mickiewicza i J. Słowackiego*”, „*Mickiewicz i Słowacki – dwie indywidualności romantyzmu polskiego*” czy „*Mickiewicz, Słowacki, Krasiński – trzy indywidualności twórcze i trzy oblicza romantyzmu*”. Zmiana tematu polegała

Też pamiętali o mnie. Przypomnieli i mnie.

Niech przyjaciele moi siądą przy pucharze

I zapiją mój pogrzeb i własne bogactwo:

Kilimy i makaty, półmiski, lichtarze

Niech piją noc całą, a o świetle brzasku

Niech zaczną szukać cennych kamieni i złota

W kanapach, materacach, kółdrach i dywanach.

O, jak się będzie palić w ręku im robota,

Kłęby włosia końskiego i morskiego siana,

Chmury rozprutych poduszek i obłoki pierzym

Do rąk im przyłgną, w skrzydła zmieniają ręce obie;

To krew moja pakuję z puchem zlepi świeżym

I uskrzydłych nagle w aniołów przemieni.

Cytat według Internetowej Bazy Poezji Polskiej (<http://www.poe.com.pl>).

Zuzanna Ginczanka urodziła się w 1917 roku w Kijowie jako Zuzanna Polina Gincburg. Wkrótce po rewolucji rosyjskiej jej rodzina przeniosła się do Równego, które w okresie międzywojennym było w granicach Polski. Większość mieszkańców Równego na co dzień używała języka jidysz, jednakże rodzina Zuzanny należała do wyemancypowanych Żydów i w domu używała rosyjskiego. Zuzanna mogła więc wybrać język: jidysz mieszkańców miasteczka, rosyjski rodziców lub polski szkolnych przyjaciół. Zafascynowana polską poezją, wybrała polski i postanowiła zostać polską poetką. Wiersze zaczęła publikować kiedy jeszcze była w była w szkole. W czasie studiów w Warszawie weszła w środowisko literackie: jednym z jej przyjaciół był Witold Gombrowicz, innym Julian Tuwim, sama była niekiedy zwana „Tuwimem w spódnicy”. Publikowała głównie w czasopiśmie, tylko jeden tomik jej poezji ukazał się przed wojną. W czasie wojny mieszkała w Krakowie na „aryjskich papierach”, jednakże jej wyrażenie żydowska uroda mogła budzić podejrzenia. Nie dotrwała do końca wojny: została aresztowana (prawdopodobnie na skutek donosu jej polskich sąsiadów) i stracona w 1944 roku, na krótko przed wkroczeniem rosyjskich wojsk do Krakowa. Po wojnie została praktycznie zapomniana, ponieważ komunistyczni cenzorzy z jakiegoś względu uznali jej poezję za niepożądaną. W ciągu czterdziestu pięciu lat komunistycznej władzy w Polsce ukazały się tylko dwa niewielkie wybory jej wierszy. W 1990 roku (w pierwszym naziemnym numerze) CZAS KULTURY opublikował kilka mało znanych.

czasem więc tylko na dodaniu nazwiska innego twórcy. Oprócz tematów poruszających sprawy narodowowyzwoleńcze, pojawiły się pytania o ludowość jako źródło tradycji oraz fantastykę i jej funkcje. Egzemplifikacją są następujące zagadnienia: *„Ludowość jako źródło tradycji oraz konwencja literacka w twórczości Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Marii Konopnickiej”*, *„Fantastyka, jej funkcje ideowe i artystyczne w twórczości A. Mickiewicza i J. Słowackiego”*.

W klasach o profilu niehumanistycznym ewidentnie zmniejsza się różnorodność tematyczna związana z twórczością Słowackiego. W tej grupie także dominują tematy historycznoliterackie. Brak jest zestawień dzieł Słowackiego z utworami późniejszych autorów, interpretacji przewodniej myśli wybranych utworów czy omówienia zagadnień w świetle lub na podstawie poezji autora „Balladyny”. Jest natomiast aż sześć tematów wymagających porównania bohaterów. I tak - Kordian zestawiany był z Tomaszem Judymem, Cezarym Baryką, Maćkiem Chełmickim i Stanisławem Wokulskim. Spośród tych tematów dwukrotnie powtórzyły się następujące zestawy: *„Kordian, Wokulski, Judym - trzy koncepcje bohatera w literaturze polskiej”* oraz *„Kordian i Wokulski jako wyraziciele dążeń swych epok”*. Nie ma wśród tematów propozycji analizy konkretnego utworu Słowackiego a, omawiając cały jego dorobek, uczniowie mieli zwrócić uwagę na wartości humanistyczne w twórczości i ich trwałość w polskiej tradycji. Innym tematem wymagającym analizy całego dorobku był zestaw, w którym wykorzystano cytaty z dzieł poety: *„Czy słowa: „ Roję, śnię, tworzę! Harfy używam lub bicia”- mogą stanowić motto twórczości Juliusza Słowackiego?”*. Temat ten pozwalał piszącemu na wyrażenie własnej opinii. Uczeń musiał samodzielnie dokonać wyboru materiału literackiego i przeprowadzić wywód analityczno-interpretacyjny.

Nie było tematów typowo jubileuszowych. Zaledwie jeden dotyczył spraw związanych z „Kordianem”, a brzmiał: *„Wielkość i słabość Kordianów. Rozważania w 150 rocznicę powstania listopadowego”*. Najwięcej tematów (22) dotyczyło analizy utworów Słowackiego w kontekście dorobku innych pisarzy. Nie pojawił się wśród tych zestawów żaden konkretny utwór. Słowacki znowu najczęściej był zestawiany z Mickiewiczem, ponadto z Krasińskim, Norwidem, Wyspiańskim. Tematyka tych propozycji maturalnych dotyczyła najczęściej bohatera romantycznego, a więc były to tematy z pogranicza kontekstu, tekstu i teorii. Część z nich z kolei dotyczyła oceny Słowackiego i Mickiewicza. Pojawiły się także tematy dotyczące analizy poezji (bez podawania tytułów), jednakże nie były one tak

czasem więc tylko na dodaniu nazwiska innego twórcy. Oprócz tematów poruszających sprawy narodowowyzwoleńcze, pojawiły się pytania o ludowość jako źródło tradycji oraz fantastykę i jej funkcje. Egzemplifikacją są następujące zagadnienia: *„Ludowość jako źródło tradycji oraz konwencja literacka w twórczości Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Marii Konopnickiej”*, *„Fantastyka, jej funkcje ideowe i artystyczne w twórczości A. Mickiewicza i J. Słowackiego”*.

W klasach o profilu niehumanistycznym ewidentnie zmniejsza się różnorodność tematyczna związana z twórczością Słowackiego. W tej grupie także dominują tematy historycznoliterackie. Brak jest zestawień dzieł Słowackiego z utworami późniejszych autorów, interpretacji przewodniej myśli wybranych utworów czy omówienia zagadnień w świetle lub na podstawie poezji autora „Balladyny”. Jest natomiast aż sześć tematów wymagających porównania bohaterów. I tak - Kordian zestawiany był z Tomaszem Judymem, Cezarym Baryką, Maćkiem Chełmickim i Stanisławem Wokulskim. Spośród tych tematów dwukrotnie powtórzyły się następujące zestawy: *„Kordian, Wokulski, Judym - trzy koncepcje bohatera w literaturze polskiej”* oraz *„Kordian i Wokulski jako wyraziciele dążeń swych epok”*. Nie ma wśród tematów propozycji analizy konkretnego utworu Słowackiego a, omawiając cały jego dorobek, uczniowie mieli zwrócić uwagę na wartości humanistyczne w twórczości i ich trwałość w polskiej tradycji. Innym tematem wymagającym analizy całego dorobku był zestaw, w którym wykorzystano cytaty z dzieł poety: *„Czy słowa: „ Roję, śnię, tworzę! Harfy używam lub bicia”- mogą stanowić motto twórczości Juliusza Słowackiego?”*. Temat ten pozwalał piszącemu na wyrażenie własnej opinii. Uczeń musiał samodzielnie dokonać wyboru materiału literackiego i przeprowadzić wywód analityczno-interpretacyjny.

Nie było tematów typowo jubileuszowych. Zaledwie jeden dotyczył spraw związanych z „Kordianem”, a brzmiał: *„Wielkość i słabość Kordianów. Rozważania w 150 rocznicę powstania listopadowego”*. Najwięcej tematów (22) dotyczyło analizy utworów Słowackiego w kontekście dorobku innych pisarzy. Nie pojawił się wśród tych zestawów żaden konkretny utwór. Słowacki znowu najczęściej był zestawiany z Mickiewiczem, ponadto z Krasińskim, Norwidem, Wyspiańskim. Tematyka tych propozycji maturalnych dotyczyła najczęściej bohatera romantycznego, a więc były to tematy z pogranicza kontekstu, tekstu i teorii. Część z nich z kolei dotyczyła oceny Słowackiego i Mickiewicza. Pojawiły się także tematy dotyczące analizy poezji (bez podawania tytułów), jednakże nie były one tak

formułowane, aby uczeń mógł zinterpretować utwór i wyrazić swój emocjonalny do niego stosunek. Przeważnie wymagano od piszącego odtworzenia problemów ideowych, społecznych czy moralnych zawartych w tekstach i tego, czego nauczył się podczas lekcji i wyczytał z książek. Pozostałe dotyczyły problematyki narodowowyzwoleńczej, bohaterów narodowych czy wielkich indywidualności w literaturze romantyzmu. I w tej grupie tematów zdarzały się takie, które miały z góry określoną tezę, na przykład: „*Uzasadnij, że twórczość Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego była szkołą uczuć i myśli patriotycznych służących idei postępu*”- i zdecydowanie hamowały proces samodzielnego myślenia.

Wśród propozycji tematów maturalnych w latach 1976-1991 na uwagę zasługuje zwłaszcza ten, który wymagał od piszącego analizy konkretnego utworu Słowackiego, a brzmiał on: „*Kordian*” Juliusza Słowackiego *dramatem idei i dramatem jednostkowego bohatera*”, bowiem wśród różnorodności zagadnień maturalnych poświęconych Słowackiemu, tematów dotyczących konkretnego utworu nie było dotychczas w ogóle. Wśród tych propozycji tematycznych nie ma żadnych dotyczących jubileuszy Słowackiego, czy to związanych z rocznicą urodzin, czy to związanych z rocznicą śmierci, czy też zestawiających dzieła Słowackiego z utworami późniejszych autorów. Najliczniejszą grupę stanowią tematy odkontekstowe, dotyczące analizy całej twórczości Słowackiego i Mickiewicza, ale pojawiają się i inni autorzy, na przykład: St. Żeromski, M.Rej, St. Wyspiański. Pytano o narodowe i ogólnoludzkie wartości poezji, patriotyzm narodu, wybór między osobistym szczęściem a obowiązkiem wobec narodu, romantyczną ideę walki o wolność ojczyzny. Tematy odkontekstowe: „*Mikołaj Rej, Juliusz Słowacki i Stanisław Wyspiański - o Polakach*” i „*Sąd o narodzie w twórczości Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego i Stanisława Wyspiańskiego*” dotyczą omówienia tego samego problemu, jedynie zmienili się autorzy, których należało wziąć pod uwagę. Są to tematy odtwórcze, brak w nich miejsca na samodzielne wnioski i refleksje. Wśród tej grupy tematycznej odnajdujemy także zestaw, w którym autor wykorzystał cytaty z Goethego, a brzmiał on: „*Odwołując się do twórczości A. Mickiewicza i J. Słowackiego rozwiń myśl J.W. Goethego „Pisarze, którzy mają oddziaływać na swój naród, muszą być jego reprezentantami. Muszą oni dążeń i pragnień narodu wyrazić z uczuciem i siłą*” .

Pojawiły się także tematy odtekstowe, wskazujące na konkretne tytuły: „*Różne romantyczne koncepcje służby ojczyźnie na przykładzie „Konrada*

Wallenroda", „*Pana Tadeusza*" i „*Kordiana*" oraz tylko jeden temat wymagający analizy całego dorobku Słowackiego, bez podawania konkretnych tytułów, a brzmiał on: „*Twórczość Słowackiego wyrazem umiłowania wolności*" oraz jeden temat dotyczący analizy poezji Słowackiego jako źródła patriotycznych i osobistych wzruszeń.

Jak widać z powyższej analizy, najwięcej było tematów wymagających szerszych odniesień kontekstualnych dotyczących twórczości Słowackiego. Zauważa się brak tekstów obligujących do analizy poszczególnych utworów lub cykli utworów; jedynym tekstem, który najczęściej pojawiał się w tematach był „*Kordian*". Najpopularniejsze były zestawy porównujące całą twórczość Słowackiego z dorobkiem innych pisarzy, przy czym najczęściej było to zestawienie Słowacki - Mickiewicz. Do rzadkości należały też tematy wykorzystujące cytaty, które należałoby skomentować lub rozwinąć, czy tematy wykorzystujące interpretację przewodniej myśli wybranych utworów. Zupełnie brak tematów będących próbą syntezy twórczości Słowackiego w oparciu o wypowiedzi jemu współczesnych. Nie poruszono też problemu rywalizacji między Słowackim a Mickiewiczem. W tematach pojawiły się natomiast zestawienia sylwetek twórców z tej samej epoki (Słowacki, Mickiewicz, Krasiński), ale także z bardzo odległych (Słowacki, Rej). Żaden zestaw nie poruszał pozaliterackiej działalności Słowackiego.

*

Dość skromna była też tematyka poświęcona jubileuszom Słowackiego. W okresie od 1946 do 1991 roku pojawiło się tylko jedno zagadnienie z okazji 130 rocznicy śmierci poety, a brzmiało ono „*Jakie wartości dzieł Juliusza Słowackiego decydują o tym, że w 130 lat po śmierci poety twórczość jego jest ciągle żywa?*". Przemilczano niemal setną rocznicę śmierci poety w 1949 roku, gdyż komunistom nie był na rękę ulubieniec Piłsudskiego. Z kolei w 1959 roku, również jubileuszowym, rozegrała się głośna batalia publicystyczna o poetę. Niechętnie pisali o nim, między innymi, Jarosław Iwaszkiewicz, Mieczysław Jastrun czy młody krytyk Janusz Maciejewski. Ale byli i tacy, którzy stanęli w obronie poety, między innymi Julian Przyboś i Zbigniew Bieńkowski. Wskazywali oni na „wieczne nowatorstwo" poezji Słowackiego. Przyczyną niechęci do Słowackiego była też trwająca w poezji polskiej od czasów odzyskania niepodległości rewolucja w dziedzinie sztuki, charakteryzująca się antyromantycznym nastawieniem propagatorów nowoczesności. Jan Nowakowski pisze o jeszcze jednej przyczynie niechęci, na którą wskazał Kazimierz Wyka;

chodziło mianowicie o anachroniczność modelu Słowackiego jako Tyrteusza, który wiedzie swój naród do wolności.⁵⁴⁷ Jedynymi ogniskami kultu w sto pięćdziesiątą rocznicę urodzin Słowackiego, jak zauważył Julian Krzyżanowski, były teatry. Stwierdza on dalej także, iż autor „Balladyny” był urodzonym człowiekiem teatru, znającym jego wymagania, poszukiwaczem nowych form i wielkim eksperymentatorem dramatycznym.⁵⁴⁸ Tymczasem Mieczysław Kotlarczyk w artykule pt. „Nowoczesna interpretacja Słowackiego w teatrze” pisał, iż „dzisiejsza interpretacja Słowackiego na scenie naszej na ogół nie zadawała. Dyrektorzy teatrów grają utwory Juliusza Słowackiego niechętnie. Mówią, że nie mają aktorów do Słowackiego, a publiczność narzeka, że Słowacki w teatrze to „- niestety - najczęściej nudna pila”.⁵⁴⁹

Nie ma też tematów typowo biograficznych ani też dotyczących adaptacji dzieł Słowackiego.

Podsumowując powyższe uwagi, należy stwierdzić, iż tematy maturalne w latach 1946-1990, wymagały od maturzysty znajomości treści wybranych przez niego dzieł, ale także, a może przede wszystkim, umiejętności selekcji materiału rzeczowego, gdyż znaczna część tematów formułowana było ogólnie, bez odniesienia do konkretnych utworów. Niewątpliwie uczeń musiał się także wykazać wiedzą historycznoliteracką. Sądzę także, że sporo umiejętności musiał wykazać, dokonując wyboru formy wypowiedzi w swojej pracy, gdyż niektóre tematy nie wskazywały tego jednoznacznie. Niestety, większość zagadnień nie była formułowana problemowo, a od piszącego wymagano jedynie odtwórczego redagowania wypracowań. Zauważalny również jest brak tematów dotyczących teorii literatury, czyli odteoretycznych. Wreszcie niektóre tematy powtarzają się w poszczególnych latach; modyfikowano je jedynie, na przykład poprzez dodanie nazwiska innego autora.

Dokonując porównania pytań maturalnych dotyczących Słowackiego i Mickiewicza, posłużyłam się pracą Henryka Gradkowskiego⁵⁵⁰. W większości tematów dotyczących Słowackiego przedstawiano go jako poetę, dramaturga i romantyka, a także jako patriotę i twórcę silnie związanego z narodem. Z kolei

⁵⁴⁷ Marian Tatara, *tamże*, s.12

⁵⁴⁸ „W roku Słowackiego”, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1961,

⁵⁴⁹ *Tamże*, s.148.

⁵⁵⁰ Henryk Gradkowski, „Modele biografii Mickiewicza”, Karkonoskie Towarzystwo Naukowe. Jelenia Góra, 1998.

Mickiewicza postrzegano jako „poetę i człowieka czynu”. Ponieważ literatura uważana była za odbicie rzeczywistości, w związku z tym tematy poświęcone tej rzeczywistości w latach 1946-1966 odnajdujemy zarówno w zestawach poświęconych Mickiewiczowi (choć jest ich więcej) jak i Słowackiemu. Przykładem tak skonstruowanego tematu z Mickiewicza jest *„Patriotyzm i internacjonalizm w twórczości i działalności Mickiewicza”*, natomiast ze Słowackiego *„J. Słowacki jako wyraziciel uczuć patriotycznych, idei, postępu, krytyki ugodowości i wstecznictwa”* czy *„Twórczość J. Słowackiego jako wyraz patriotyzmu i krytycznego spojrzenia na przeszłość narodu polskiego”*. Sporo miejsca poświęcone było zagadnieniu przyjaźni polsko-radzieckiej, czego odzwierciedleniem są tematy związane z Mickiewiczem, na przykład *„Mickiewicz i Puszkina jako prekursorzy przyjaźni polsko-radzieckiej”*. Natomiast problem ten nie jest eksponowany w twórczości J. Słowackiego. Wśród zagadnień maturalnych nie ma takich, które akcentowałyby literackie zasługi zarówno Mickiewicza jak i Słowackiego. W okresie tym tematy otekstowe związane z twórczością Mickiewicza pojawiły się, choć było ich mało, najczęściej odnosiły się do „Pana Tadeusza”. W przypadku twórczości Słowackiego zauważa się brak tematów otekstowych odnoszących się do konkretnego utworu literackiego.

W latach 1965-75 zmalała liczba tematów poświęconych bezpośrednio Mickiewiczowi i Słowackiemu. W przypadku Mickiewicza było ich dziewięć, a w przypadku Słowackiego pojawił się zaledwie jeden wymagający analizy całego dorobku poety. Podobnie jak w odniesieniu do Mickiewicza tematy służyły nadal określonej ideologii, na przykład *„Twórczość Juliusza Słowackiego jako wyraz patriotyzmu i krytycznego spojrzenia na przeszłość narodu polskiego”*. W okresie tym dominowały nadal przede wszystkim tematy wymagające analizy utworów w kontekstach lub całej twórczości Słowackiego zestawionej z dorobkiem innych pisarzy. W przypadku twórczości Mickiewicza *„Najwięcej było zestawień ze Słowackim, ale rzadko chodziło o zjawisko, które dziś nazwalibyśmy intertekstualnością”*⁵⁵¹. Ponadto Mickiewicz pojawił się w zestawieniu z Żeromskim, Andrzejewskim i Broniewskim, a Słowacki z Krasińskim, Kruczkowskim i Żeromskim. W zestawieniu Mickiewicz - Żeromski pytano o podobieństwa i różnice w kreacji bohaterów, natomiast w zestawieniu Słowacki - Żeromski, pytano o ideały odpowiedzialności i poświęcenia. Porównywano także konkretne utwory, choć w

⁵⁵¹ Tamże, str. 141.

przypadku Słowackiego są to zaledwie dwa tytuły: „Kordian” zestawiony z „Weselem” Wyspiańskiego i z „Kordianem i chamelem” Kruczkowskiego. Natomiast „Dziady” Mickiewicza zestawiono z „Popiołem i diamentem” Andrzejewskiego i „Kolumbami” Romana Bratnego, a „Pana Tadeusza” z „Chłopami” i „Nocami i dniami”. W tematach z tego okresu nie zwracano uwagi na tyrteizm romantycznych bohaterów w twórczości Słowackiego, problem ten akcentowano zaś w przypadku twórczości Mickiewicza.

W latach 1976-1991 zmalała liczba tematów obligujących do analizy konkretnych tekstów Mickiewicza – oddzielnie - lub zestawionych z innymi. Natomiast w klasach o profilu humanistycznym, ogólnym i średniej szkole zawodowej wzrosła liczba tematów odkontekstowych, obligujących do analizy całej twórczości Słowackiego w zestawieniach z dorobkiem innych pisarzy. Po raz pierwszy pojawił się do analizy konkretny utwór literacki – „Kordian” oraz zagadnienia z zakresu poetyki, jednak tylko w związku z twórczością Mickiewicza; w przypadku Słowackiego brak tego typu zagadnień.

Jak zauważa Wojda, stosunkowo duży procent analizowanych tematów stanowiły propozycje opracowania problemów z zakresu teatru, filmu czy telewizji, a tymczasem nie pojawiły się w ogóle tematy odnoszące teksty literackie Słowackiego do innych tekstów kultury, na przykład filmu czy teatru, a po 1945 roku w samym tylko Teatrze im. J. Słowackiego w Krakowie odbyło się prawie dwadzieścia premier utworów autora „Balladyny”.⁵⁵²

⁵⁵² Inscenizacje utworów J. Słowackiego w Teatrze im. J. Słowackiego w Krakowie po 1945 roku:

Balladyna Juliusz Słowacki, 22.12.1945, reżyseria - Władysław Woźnik,

Fantazy Juliusz Słowacki, 10.10.1946, Juliusz Osterwa,

Mazepa Juliusz Słowacki, 4.05.1949, reżyseria – Józef Karbowski,

Balladyna Juliusz Słowacki, 30.06.1950, reżyseria - Bronisław Dąbrowski,

Fantazy Juliusz Słowacki, 9.07.1954, reżyseria - Henryk Szletyński,

Kordian Juliusz Słowacki, 1.05.1956, opracowanie dramaturgiczne Kazimierz Wyka, reżyseria - Bronisław Dąbrowski,

Horsztyński Juliusz Słowacki, 6.06.1959, reżyseria - Bronisław Dąbrowski,

Lilla Weneda Juliusz Słowacki, 8.04.1961 scena szkolna, reżyseria - Mieczysław Górkiewicz,

Fantazy Juliusz Słowacki, 16 stycznia 1963, reżyseria - Halina Gryglaszewska,

Samuel Zborowski Juliusz Słowacki, 16.10.1965, reżyseria - Jerzy Kreczmar,

Złota Czaszka Juliusz Słowacki, 9.11.1969, reżyseria - Jerzy Goliński,

Książę Marek Juliusz Słowacki, 31.10.1971, reżyseria - Jerzy Goliński,

Lilla Weneda Juliusz Słowacki, 17.11.1973, reżyseria - Krystyna Skuszanka,

Mazepa Juliusz Słowacki, 29.09.1977, reżyseria - Krystyna Skuszanka,

Fantazy Juliusz Słowacki, 16.06.1979, reżyseria - Krystyna Skuszanka,

Wygnaniec - rzecz o Juliuszu Słowackim 18.10.1979 *MINIATURA*, reżyseria - Krystyna Skuszanka,

Balladyna Juliusz Słowacki, 28.03.1987, reżyseria - Jerzy Wróblewski,

Przedstawienie jubileuszowe z okazji 100-lecia Teatru: fragmenty z: Beniorski, Balladyna Juliusz Słowacki,

Zemsta Aleksander Fredro, 21.10.1993, reżyseria - Gustaw Holoubek,

Książę Niezłomny Pedro Calderon de la Barca - Juliusz Słowacki, 12.09.1998 *MINIATURA*, reżyseria - Andrzej Pawłowski,

Ostatni spektakl 8.06.2000.

Coraz częściej zaczęły się pojawiać tematy inspirujące do samodzielnego osądu, zarówno z Mickiewicza jak i Słowackiego, na przykład: „*Wielcyśmy byli i śmieszniśmy byli*”. Czy zgadzasz się ze spostrzeżeniem J. Słowackiego na temat Polaków? Uzasadnij swoje stanowisko, wykorzystując utwory z różnych epok literackich”. Sporo było też tematów wykorzystujących poetykę cytatu. „*Cytaty z Mickiewicza służyły(...)różnym celom; miały być poetyckim skrótem - dewizą głównych haseł jego twórczości i działalności; miały też ilustrować dążenia i programy całej epoki romantyzmu, ale także były kluczem do czytania dorobku kulturowego przyszłych pokoleń(...)*”.⁵⁵³ Natomiast cytaty ze Słowackiego służyły, między innymi, ukazaniu sylwetki poety i jego twórczości czy uzasadnieniu jego sądu na temat Polaków.

W okresie tym zmalała liczba tematów dotyczących porównania bohaterów literackich. Dzieje się tak zarówno w przypadku twórczości Mickiewicza jak i Słowackiego. Wyjątek stanowią tematy dla uczniów klas o profilach niehumanistycznych, (jest ich sześć, podczas gdy w klasach o profilu humanistycznym i średniej szkole zawodowej - zaledwie dwa). Dodajmy, że jeden temat sformułowany był tak samo dla profilu niehumanistycznego jak i średniej szkoły zawodowej. („*Kordian, Wokulski i dr Judym w oczach mojego pokolenia*”).

Zastanawiający jest brak w tematach maturalnych dla profilu humanistycznego innych tytułów dzieł Słowackiego, skoro programy nauczania w lekturze uzupełniającej proponowały także i takie utwory, jak: „*Balladynę*”, „*Lillę Wenedę*”, „*Fantazego*”, „*Anhellego*”, „*Sen srebrny Salomei*” czy „*Odpowiedź na „Psalmy przyszłości*”, a w dziale programu „*Kształcenie literackie i kulturalne*” czytamy „*Spis lektur uzupełniających (...) w klasach humanistycznych ułatwia dokładniejszą prezentację epok i nurtów literackich*”.⁵⁵⁴

Uważam jednak, iż zagadnień maturalnych w latach 1946-1991 poświęconych Słowackiemu było i tak stosunkowo dużo w porównaniu, na przykład z latami 2001-2003, kiedy to na maturze uczniom tylko z województwa opolskiego zaproponowano jeden temat poświęcony Słowackiemu, a brzmiał on „*Analiza i interpretacja porównawcza wierszy: Juliusza Słowackiego „Hymn” i Antoniego Słonimskiego „Smutno mi, Boże” lub analiza i interpretacja wiersza Antoniego*

⁵⁵³ Henryk Gradkowski, *tamże*, s. 148.

⁵⁵⁴ Program Liceum Ogólnokształcącego oraz Liceum Zawodowego i Technikum Język Polski, Warszawa 1985, Wydawnictwo WSiP, s. 40.

Słonimskiego „*Smutno mi, Boże*”.⁵⁵⁵ Niestety, im bliżej reformy oświaty, tym mniej Słowackiego w programach i podręcznikach, a co za tym idzie i w zagadnieniach maturalnych.

Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż szkoła przestała „wprowadzać uczniów w kulturę symboliczną i rozwijać ich świat wartości”⁵⁵⁶. Współczesna szkoła, w której obowiązuje tak zwany egzamin gimnazjalny⁵⁵⁷ i nowa matura⁵⁵⁸, uczy przede wszystkim „pod ten egzamin”, bowiem wyniki tych sprawdzianów, dodajmy ogólnopolskich, są porównywalne. Zatem należy uczyć tak, aby uczniowie zdobywali jak najwięcej punktów, umieli jak najlepiej „trafić” w klucz odpowiedzi i aby przypadkiem nie wyszli poza jego ramy, zwłaszcza w wypracowaniu (liczy się przecież ilość słów!). Tematów związanych z twórczością Słowackiego zapewne nie będzie, gdyż podstawa programowa obliuguje uczniów do przeczytania zaledwie wybranych scen z dramatów romantycznych, w tym scen z dowolnie wybranego utworu autora „Kordiana”.

A czemu mają służyć wyniki? Chyba przede wszystkim układaniu na ich podstawie rankingu szkół, choć takich zestawień miało nie być, gdyż każda szkoła jest inna, funkcjonuje w różnych środowiskach, różni uczniowie się w niej uczą. Jednak tego już nie zauważają media, publikując takie rankingi. Śledząc przeto historię tematów maturalnych nasuwa się wniosek, iż chyba tematy powojenne aż do końca lat osiemdziesiątych i sama formuła matury, choć nie nastawiona na

⁵⁵⁵ Tematy z Mickiewicza w latach 2001-2003:

1. Analiza porównawcza sonetu Adama Mickiewicza pt. *Ajudah* i wiersza Jarosława Marka Rymkiewicza pt. *Ogród w Milanówku - poezja brzoź i kotów* lub analiza i interpretacja wiersza Jarosława Marka Rymkiewicza pt. *Ogród w Milanówku - poezja brzoź i kotów*. (podlaskie).

2. Analiza dramatu Adam Mickiewicz *"Dziady cz. III"* (fragment).

(wielkopolskie, lubuskie, zachodniopomorskie)

3. Interpretacja wierszy Adama Mickiewicza - *"Połały się me tzy rzęsiste"* i Leopolda Staffa - *"Curriculum Vitae"*. Jak się odnoszą poeci do swoich osiągnięć życiowych.

(województwo lubelskie, zachodniopomorskie, wielkopolskie)

4. *"Każdy z was z osobna jest olbrzymem (...) ale wszyscy razem jesteście tylko karłem"* - czy zgadzasz się z opinią Adama Mickiewicza o Polakach. Odpowiedź uzasadnij odwołując się do wybranych dzieł literackich. (mazowieckie).

⁵⁵⁶ Zenon Uryga, „Uwagi w sprawie dokonywania zmian w podstawach programowych języka polskiego” w <http://www.isp.org.pl/podstawa/materiały.htm>

⁵⁵⁷ Egzamin gimnazjalny jest drugim, po sprawdzianie dla szóstoklasistów, egzaminem zewnętrznym, organizowanym nie przez szkoły, ale przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Wszyscy uczniowie w Polsce otrzymają jednakowe zadania i pytania.

Egzamin gimnazjalny obejmuje wiadomości i umiejętności ustalone w standardach wymagań egzaminacyjnych.

W części humanistycznej egzaminu standardy te ujęte są w dwóch obszarach: czytania i odbioru tekstów kultury oraz tworzenia własnego tekstu.

⁵⁵⁸ Standardy będące podstawą przeprowadzenia matury zamieszczone są w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. (poz. 846).

porównywalność wyników, stwarzała szansę młodzieży na wykazanie się wiedzą, aczkolwiek na początku było to tylko odtwarzanie wiadomości, późniejsze jednak tematy pozwalały już na wyrażanie własnej opinii i zaprezentowanie umiejętności interpretowania tekstów literackich. Myślę także, iż problem czytania ze zrozumieniem powinien być rozwiązywany w czasie trwania nauki w szkole już od najmłodszych klas, ale nie powinien być on jedną z wielu umiejętności sprawdzanych na egzaminie maturalnym. Słusznie zatem stwierdza Zenon Uryga, iż to właśnie założenia podstawy programowej, a nie żadnego innego dokumentu typu syllabus, powinny wyznaczać sposoby sprawdzania i oceniania poziomu wiedzy i umiejętności polonistycznych uczniów⁵⁵⁹. A skoro tak, to w tych założeniach, moim zdaniem, powinny się jednak znaleźć konkretne tytuły arcydzieł polskich, ważnych dla tradycji kulturowej i reprezentujących pewien system wartości, choć, jak zauważa Stanisław Bortnowski, „są granice narzucania wspólnych treści”⁵⁶⁰.

⁵⁵⁹ Tamże.

⁵⁶⁰ Stanisław Bortnowski, „Zagrożona szkolna wolność”, „Dziennik Polski” z 25.04.2005 r.

Zakończenie

W pracy omówiłam – jak to wynika z jej tytułu (tematu) – zdarzenia historyczne od 1952 roku aż do momentu roku 1989, kiedy Polska wkroczyła na drogę demokracji. W Polsce Ludowej aż do czasów obecnej reformy oświaty historia literatury stanowiła podstawę struktury każdego programu szkolnego⁵⁶¹. Sytuacja uległa zmianie po 2002 roku. Okazało się bowiem, że taki system nauczania jest nieskuteczny, gdyż po wprowadzeniu reformy, nie dało się pomieścić całej historii literatury w ciągu trzech lat nauki w szkole średniej. Zrezygnowano więc w zapisach „Podstawy programowej” z chronologii nauczania, ale jak się okazuje, programy w dalszym ciągu preferują historycznoliteracki sposób nauczania.

Myszę, że w niniejszej pracy udało mi się ukazać dzieje szkolnej recepcji Słowackiego, który zawsze pozostawał w cieniu Mickiewicza. Na przestrzeni tych lat różne były koleje losu dzieł poety. Największą popularnością cieszył się „Kordian”, „Balladynę” zaś wpisywano i skreślano z programów nauczania. Różne też pojawiały się utwory liryczne, choć można zauważyć, że często był to „Testament mój”, „W pamiętniku Zofii Bobrówny”, „Sowiński w okopach Woli” czy Hymn („Smutno mi, Boże...”). Niestety, z programów szkolnych lat dziewięćdziesiątych XX wieku i obecnych Słowacki systematycznie był usuwany – i dziś w zapisach „Podstawy programowej” nie ma żadnego konkretnego utworu poety do przeczytania i omówienia w szkole.

W toku rozważań przedstawiłam teksty preferowane przez podręczniki szkolne a także ukazałam, w jaki sposób omawiały one zagadnienia związane z życiem Słowackiego i analizą jego dzieł. Należy zwrócić uwagę, że wybory dokonywane w podręcznikach zależne były w dużym stopniu od programów.

Książki funkcjonujące w szkołach w pierwszych latach powojennych zawierały gotowe wzory interpretacyjne, dodajmy, „jedynie słuszne”. I w ten sposób u młodych ludzi rodził się dualistyczny pogląd na świat, gdyż wielu z nich miało własne wartościowanie utworów literackich, o którym nie dyskutowano w szkole. Brakowało w podręcznikach pytań konstruktywnych, skupiano się przede wszystkim

⁵⁶¹ *Jak pamiętamy, całe XX lecie międzywojenne toczyła się dyskusja: „historia literatury” czy „czytania dzieł”.*

na poleceniach odtwórczych, co znalazło także wyraz w formułowaniu tematów maturalnych. Podręczniki szkolne traktowane były jako instrument indoktrynacji politycznej i światopoglądowej i nie uwzględniały celów kształcących. Wyrazem tego był, na przykład, całkowity niemal brak obudowy dydaktycznej.

Najpopularniejszym analizowanym utworem był „Kordian”. W każdym podręczniku można było dostrzec nieco inną jego interpretację, ale pozostawała ona w ramach narzuconej przez dominującą ideologię oceny.

Zupełnie inaczej sytuacja przedstawia się w podręcznikach okresu obecnej reformy, w których najważniejszą rolę pełni tekst dzieła literackiego, a nie jego interpretacja. Podręczniki te stosują różne rozwiązania metodyczne. Charakteryzuje je bogactwo poleceń, pytań i ćwiczeń twórczych, ale...tekstów Słowackiego coraz w nich mniej, choć cieszyć się należy, że w ogóle są. Zapisy bowiem „Podstawy programowej” wcale nie obligują autorów podręczników do ich zamieszczania, a sugerowanie czytania utworu we fragmentach powoduje brak orientacji w problematyce całości.

Należy podkreślić, że na przestrzeni tych lat dominowały różne tendencje w interpretacji utworów Słowackiego. W przypadku „Kordiana” badacze podnosili kwestię zasadniczej idei dramatu, a swoje sugestie interpretacyjne zamieszczali w podręcznikach szkolnych. Dziś natomiast większość badaczy zgodna jest co do tego, że trudno tę ideę określić jednoznacznie. W okresie Polski Ludowej utwór ten był przede wszystkim dramatem szlacheckiego rewolucjonisty.

Najnowsze analizy tego dramatu zmierzają raczej w kierunku przybliżenia uczniom ogólnych problemów egzystencjalnych, jakie przeżywa młody człowiek, odrzucając, choć może nie całkiem, romantyzm tyrtejski, który jest niepodważalnym elementem kultury polskiej, ale który w świadomości młodego pokolenia prawie nie istnieje. Dlatego Maria Janion postuluje, aby przekształcić go we wzorzec romantyzmu egzystencji⁵⁶². Niektóre propozycje metodyczne taki właśnie sposób patrzenia na „Kordiana” zalecają. W mojej ocenie jest to najlepszy sposób, aby zachęcić młodzież do podjęcia trudu zmierzenia się z tym dramatem⁵⁶³.

⁵⁶² M. Janion, M. Żmigrodzka „Romantyzm i egzystencjalizm”, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.

⁵⁶³ Z Kazimierą Szczuką rozmawia Krzysztof Lubczyński

Jak ocenia Pani, jako historyk literatury i teoretyk kultury, polską tradycję duchową, w tym literacką? Czy zawiera ona treści sprzyjające modernizacji Polski, czy też przeciwnie, stanowi anachroniczne obciążenie?

- Myślę, że sprzyja modernizacji, choć to zależy od tego, jak będziemy ją czytać i czy odkrywamy w niej

Wiele nieporozumień interpretacyjnych związane było także z „Balladyną”, choć właściwie utworu tego nie czytano w całości, kładąc nacisk przede wszystkim na scenę siostrzanego zabójstwa. Należałoby natomiast ten dramat analizować w całości i uwypuklić te problemy, które są aktualne i dziś, a których przecież nie brakuje w tej tragedii.

Pomimo tego, że teksty Słowackiego były obecne w programach szkolnych w okresie powojennym, nie miało to pełnego odzwierciedlenia w pytaniach maturalnych. Na egzaminie dojrzałości nawiązywano do tradycji romantycznych i do tych utworów poety, które odgrywały polityczną rolę. Najpopularniejszym przedmiotem rozważań w pytaniach był oczywiście „Kordian”, ale często zestawiany z „Kordianem i chamem” Leona Kruczkowskiego. Nie pojawiały się tematy obligujące tylko do analizy twórczości Słowackiego; analiza ta była postulowana w kontekście dzieł innych autorów.

W tematach maturalnych nie pojawił się problem oddziaływania twórczości Słowackiego na innych pisarzy. Nie było tematów typowo jubileuszowych. Do rzadkości należały też tematy wykorzystujące cytaty, które należałoby skomentować lub rozwinąć, czy tematy wykorzystujące interpretację przewodniej myśli wybranych utworów poety. Zupełnie brakło tematów będących próbą syntezy twórczości Słowackiego w oparciu o wypowiedzi jemu współczesnych. Żaden zestaw nie poruszał pozaliterackiej działalności Słowackiego, na przykład jego epistolografii. Nie było też tematów typowo biograficznych ani też dotyczących adaptacji teatralnych dzieł Słowackiego, tego największego polskiego dramaturga.

Wprowadzenie tak zwanej nowej matury nie wróży nic dobrego w kwestii poprawy szkolnej recepcji Słowackiego, a wręcz przeciwnie. Skoro bowiem

bogactwo rzeczy zapoznanych. Np. romantyzm jest praktycznie zamordowany przez szkołę, uproszczony i strywalizowany.

Profesor Maria Janion zrobiła wiele, aby wydobyć z romantycznego kanonu nowe znaczenia, odnowić jego horyzonty, sprawić, by przestał być szkolną trupiarnią. Np. wydobyła romantyczny egzystencjalizm i indywidualizm. Kiedy po 1989 roku profesor Janion mówiła o „końcu paradygmatu romantycznego w historii Polski”, to miała na myśli jego wymiar patriotyczno-niepodległościowy, natomiast wierzyła w asymilację polskiego romantyzmu, w przekształcenie go w romantyzm europejski, egzystencjalny, indywidualistyczny. W książce „Płacz generała” podjęła się też rewizji polskiej tradycji wojennej, tyntejskiej, także ostatniej wojny. Szukała romantyzmu na czas wolności, pisała o goethe'owskiej paidei, czyli idei wychowania przez kulturę. Bardzo bogata jest też literatura międzywojnia, tradycja literatury kobiecej, Zapolska, Nalkowska, Komornicka. Generalnie powiem, że literatura polska nie jest konserwatywna i reakcyjna. Jest skarbnicą wywrotowych idei, tylko trzeba je tam umieć znaleźć.

http://www.trybuna.com.pl/n_show.php?code=2006042908.

„Podstawa programowa” nie obliguje do przeczytania żadnego utworu w całości, trudno się spodziewać, aby któryś z nich był przedmiotem analizy na maturze.

Rozważania nad szkolną obecnością Słowackiego nie skłaniają do optymizmu. Niniejsza praca pokazuje, że autor „Anhellego” w ciągu omawianego okresu pozostawał w cieniu, nie tylko Mickiewicza. Wniosek więc nasuwa się następujący: należy apelować przede wszystkim do polonistów, aby to oni zadbali o przywrócenie należnego miejsca Słowackiemu w polskiej szkole. Szansę na popularyzację utworów Słowackiego widzę właśnie w romantyzmie egzystencjalnym i takiej analizie utworów poety, aby dotykała ona problemów ludzi młodych, a wtedy i o romantyzmie tyrtęjskim łatwiej będzie rozmawiać.

Henryk Gradkowski swą pracę poświęconą Mickiewiczowi w polskiej szkole⁵⁶⁴ kończy pytaniem, kim był autor „Pana Tadeusza” dla polskiego ucznia. Otóż „pozostał on pierwszym pisarzem z kanonu lekturowego, wieszczem narodowym, przywódcą duchowym, artystą słowa”⁵⁶⁵. A kim jest Słowacki? Słowacki? A kto to taki?⁵⁶⁶ W pytaniu tym kryje się odpowiedź. Poprzez systematyczne usuwanie z programów szkolnych utworów poety, przestał on być twórcą, który pozostaje w pamięci. Niestety, w moim przekonaniu spełniły się prorocze słowa Wyki, mówiące o tym, że wystarczy Słowackiego usunąć z programu szkolnego, a pokolenia przyszłych Polaków przestaną wiedzieć, kto to był⁵⁶⁷. Jeśli uczniowie zetknęli się z tekstami poety, to najczęściej nie wyrażają oni chęci powrotu do ich treści, gdyż twierdzą, że straciły na aktualności. Jednak jak dowodzą omówione sugestie metodyczne Słowackiego można uwspółcześnić i wyzyskać z jego utworów to, co nieprzemijające i wciąż aktualne. A jak duża jest rola nauczyciela w zrozumieniu przez uczniów utworów Słowackiego, niech świadczą te wypowiedzi ankietowanych przez mnie uczniów, w których wskazywali na to, że jeśli się zna tło historyczne i biografię autora, wówczas jego utwory nie powinny sprawić trudności.

Myszę, że niniejsza praca może stać się przyczynkiem do szerszej dyskusji na temat obecności Słowackiego w szkole w najbliższej przyszłości. Wierzę

⁵⁶⁴ Henryk Gradkowski „Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru.”, Jelenia Góra 2001.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 267.

⁵⁶⁶ Edyta Bukowska „Słowacki? A kto to taki? – głos w dyskusji na temat przyszłości lektur obowiązkowych na lekcjach języka polskiego” „Język Polski w Liceum” 20005/2006, nr 3, s. 48.

⁵⁶⁷ „Jako artysta słowa i uniwersalny twórca przesłania egzystencjalnego. Porównaj artykuł B. Kryda, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”. Rocznik 1979, nr 1.

głęboko, że twórcy programów dostrzegą wiele wartości, jakie niosą ze sobą utwory poety i wpiszą je do kanonu lektur szkolnych obok dzieł Mickiewicza.

Bibliografia

1. *Bagiński Paweł*, „Nad nowym programem języka polskiego dla klas licealnych”, „*Polonistyka*” 1957, nr 5.
2. *Bagiński Paweł*, „Rozmowy o bohaterach literackich”, „*Polonistyka*” 1978, nr 5.
3. *Balcerzan Edward*, „*Poezja polska w latach 1939-1965, cz.II: Ideologie artystyczne*”, Warszawa 1988.
4. *Barciś Zofia*, „Język poezji w przekładzie i oryginale <Niechaj mnie Zośka o wiersze nie prosi>”, „*Warsztaty Polonistyczne*” 2001, nr 4.
5. *Bartos Katarzyna*, „Problematyka teatralna <Balladyny> Juliusza Słowackiego” *Język Polski w Gimnazjum* 2003, nr 4.
6. *Bartosiewicz Maria*, *Gorska Bożena*, *Sekulska Grażyna*, *Wielecki Krzysztof*, *Program nauczania w klasach I-III gimnazjum Język polski „Przez labirynt”*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 200.
7. *Biedrzycki Krzysztof*, współpraca *Pasieka Dariusz*, *Pędracka Barbara*, „*Opowieść o człowieku*” *Podręcznik do języka polskiego obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym. Klasa 2*, Znak, Kraków 2002.
8. *Biernacka –Wiercińska A*, „Juliusza Słowackiego <religia smutku> w <Hymnie>”, „*Warsztaty Polonistyczne*”, 1999, nr 2.
9. *Biernacki Andrzej*, „*Balladyna*” Juliusza Słowackiego. *Lektury do matury, Suplement*, Warszawa.
10. *Biernacki Marek*, „*Jak analizować wiersze poetów współczesnych*” *Poradnik dla ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Adamantan.

11. *Biliński Krzysztof „Biblia i historiozofia: <Kordian> jako synteza wczesnej twórczości J. Słowackiego”, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.*
12. *Biliński Krzysztof „<Kordian> i szatańska wizja dziejów” Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Nr XXXIV (1999), Warszawa 2000, s.33-34.*
13. *Bobński W., „Drugi oddech polonisty” Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych, Stentor, Warszawa 1996.*
14. *Bortnowski Stanisław, „Nowe spory, nowe scenariusze”, Stentor, Warszawa 2001.*
15. *Bortnowski Stanisław, „O szkolnym czytaniu Słowackiego”, „Zeszyty Szkolne” 2006, nr 1.*
16. *Bortnowski Stanisław, „<Ferdynandizm> czyli Gombrowicz w szkole”, Stentor, Warszawa 1994.*
17. *Bortnowski Stanisław, „Jak uczyć poezji?” Bricius, Warszawa 1991.*
18. *Bortnowski Stanisław, „Podręczniki historycznoliterackie wobec zagadnień z kultury” [w:] Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1991.*
19. *Bortnowski Stanisław, „Zagrożona szkolna wolność”, „Dziennik Polski” z 25.04.2005 r.*
20. *Bugajską Teresa, Gudro Maria, Małachowska Małgorzata, Tomińska Elżbieta, Witak-Wcisło Grażyna, Zawisza Chlebowska Teresa, Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „Świat w słowach i obrazach”, WSiP, Warszawa 1999.*
21. *Bujnicki T., „...Żadne minimum wiedzy dla ucznia”, „Polonistyką” 1992, nr 9.*
22. *Bukowska Edyta, „Słowacki? A kto to taki? – głos w dyskusji na temat przyszłości lektur obowiązkowych na lekcjach języka polskiego” „Język Polski w Liceum” 20005/2006, nr 3.*

23. Chrzastowska Bożena, „Intelektualne podstawy edukacji polonistycznej w liceum”, *Polonistyka* 2004, styczeń.
24. Chrzastowska Bożena, „O nową koncepcję nauczania”, *„Polonistyka”* 2002, nr 6.
25. Chrzastowska Bożena, „Walka o treść – uporządkowaną”, *„Polonistyka”* 1981, nr 3.
26. Dietrich Janina, *Język polski „W ojczyźnie-polszczyźnie” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1992.*
27. Falski Marian, „Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972”, *Polska Akademia Nauk Komitet Nauk Pedagogicznych Studia Pedagogiczne XXVII.*
28. Fręś Jan Andrzej, „Teatralne czytanie Słowackiego” (na przykładzie „Kordiana”), *„Polonistyka”* 1996, nr 2.
29. Frycie Stanisław, „Czytelnicza recepcja romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863 – 1918”. (II) Słowacki „Profile” 1971, nr 1.
30. Gis Anita, *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum, Arką, Poznań 1999.*
31. Gradkowski Henryk „Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i w pierwszej połowie XX wieku” *Wydawnictwo Akademii Jana Długosza, Częstochowa 2004.*
32. Gradkowski Henryk, „Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru.”, *Jelenia Góra 2001.*
33. Gradkowski Henryk, „Modele biografii Mickiewicza”, *Karkonoskie Towarzystwo Naukowe, Jelenia Góra 1998.*
34. Gradowska Gabriela, „Sowiński w okopach Woli. – wiersz legenda”, *„Polonistyka”* 1981, nr 4.
35. Hahn Wiktor „<Smutno mi, Boże> Juliusza Słowackiego w poezji polskiej”, *„Pamiętnik Literacki”, r.1909.*

36. „Historia wychowania wiek XX”, pod redakcją J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.
37. <http://www.men.home.pl/artukul2312.php>.
38. <http://www.menis.gov.pl/oswiata/programy/gimn.html2004-03-01,143961bytes>.
39. http://www.trybuna.com.pl/n_show.php?code=2006042908.
40. Informacja wydawnicza WSiP Eugeniusz Sawrymowicz, Stanisław Małowski, Zdzisław Libera: *Romantyzm Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich*. Wyd. I, „Polonistyka” 1978, nr5
41. Inglot Jacek, „Polubić Słowackiego” *Przewodnik literacki dla uczniów szkół podstawowych i średnich*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1997.
42. Inglot Mieczysław, „Czas i przestrzeń w <Kordianie>”, „Warsztaty Polonistyczne”, 1993, nr 1.
43. Inglot Mieczysław, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945-1980” [w:] „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku”, pod redakcją M. Inglota, Wrocław 1999, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
44. Inglot Mieczysław, „Juliusz Słowacki <Balladyna>”, Ossolineum BN, Wrocław 1976.
45. Inglot Mieczysław, „Kordian” Część pierwsza trylogii *Spisek koronacyjny*, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wrocław 1986.
46. Inglot Mieczysław, „<Kordian> Juliusza Słowackiego” *Biblioteka Analiz Literackich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1993.
47. Inglot Mieczysław, „<Kordian>: drogi bezdroża w konstrukcji losu tytułowego bohatera” *Język Polski w Szkole Średniej* 1999, R. XIV nr 2.
48. Inglot Mieczysław, „Kordian – uwagi o tragizmie postaci bohatera” „Warsztaty Polonistyczne” 1999, nr 2.
49. Inglot Mieczysław, „Polską Winkelfriedem narodów...Eksplicacja fragmentu <Kordiana> J. Słowackiego”, *Język Polski w Szkole Średniej* 1990/91, zeszyt 4.

50. *Ingot Mieczysław, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczanie w szkole średniej lat 1945 – 1980 (ze szczególnym uwzględnieniem „Kordiana”), [w:] „Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku, pod red. M. Inglota, Wrocław 1992.*
51. *Ingot Mieczysław, „Dramaty Juliusza Słowackiego w tekstach programujących nauczania w szkole średniej lat 1945-1980”, [w:] Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce XIX i XX wieku , Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1992.*
52. *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/58 Nr PO 1-1687/57, PZWS, Warszawa 1957.*
53. *Instrukcja programowa dla liceum i technikum Język polski, WSiP, Warszawa 1981 (Nr SN-40-22/81).*
54. *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego z 1973 roku, Nr PR-1-4113-1/71.*
55. *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego , technikum i liceum zawodowego, WSiP, Warszawa 1983, profil podstawowy, humanistyczny (filologiczny), matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny Nr SN-40-72/83.*
56. *Instrukcja programowa i podręcznikowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1954/55. Język polski klasy VIII-XI, PZWS, Warszawa 1954.*
57. *Jakubowski Jan Zygmunt, „Nowy program języka polskiego” , „Polonistyka” 1949, nr 4.*
58. *Jakubowski Jan Zygmunt, „Historia literatury w nowym programie” „Polonistyka” 1948, nr 4.*
59. *Jakubowski Jan Zygmunt, „W kręgu żywych dyskusji”, „Polonistyka” , 1961, nr 3.*
60. *Jankowski Andrzej, „Kordian” Juliusza Słowackiego. Lekture do matury. Suplement, Warszawa.*

61. Janus Anna, „Zatańczmy <Balladynę>, czyli gry dramatyczne w nowym programie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej” „Polonistyka” 1986, nr 1.
62. Janion M, Żmigrodzka M, „Romantyzm i egzystencjalizm” słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.
63. Jaskółowa Ewa, „Literatura polska: od Bogurodzicy do poezji Szymborskiej”, „Ex Libris” – Galeria Polskiej Książki, Warszawa 2001.
64. Jerschina Stanisław, Libera Zdzisław, Sawrymowicz Eugeniusz, „Literatura polska okresu romantyzmu”, WSiP, Warszawa 1977.
65. Jerschina Stanisław, Libera Zdzisław, Sawrymowicz Eugeniusz, „Literatura polska okresu romantyzmu”, WSiP, Warszawa 1977.
66. Jędrzychowska Maria, Kłakówna Zofia Agnieszka, Mrazek Halina, Potaś Marta, Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „To lubię!”, Kraków 2000, Wydawnictwo Edukacyjne.
67. Jędrzychowska Z., Kłakówna A., Mrazek H., Potaś M., Steczko L., Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa I gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
68. Jędrzychowska Z., Kłakówna A., Mrazek H., Potaś M., Steczko L., Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa I gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1999.
69. Jędrzychowska Z., Kłakówna A., Mrazek H., Potaś M., Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa II gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2001.
70. Jędrzychowska Z., Kłakówna A., Mrazek H., Potaś M., Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa III gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002.
71. Jędrzychowska Z., Kłakówna A., Mrazek H., Potaś M., Podręcznik do języka polskiego „To lubię!” Książka nauczyciela Klasa III gimnazjum, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 284.

72. Kaczyńska Leokadia, „Kordian Juliusza Słowackiego – od prapremiery do telewizyjnej inscenizacji Jana Englerta” „Polonistyka” 1997 nr 8.
73. Klejnocki Jarosław, Sosnowski Jerzy, Zdunkiewicz-Jedynak Dorota, Język polski. Program nauczania. Zakres podstawowy i rozszerzony, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002.
74. Kołcz Bogusław, Kowalikowa Jadwiga, Żydek - Bednarczuk Urszula, „Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym „Barwy epok”, WSiP, Warszawa 2002.
75. Korulska Ewa, „<Balladyna> w szkole podstawowej” „Ojczyzna – Polszczyzna” 1996, nr 2.
76. Kostkiewiczowi T., „Niebezpieczny minimalizm”, „Polonistyka” 1992, nr 9.
77. Kowalczykowa Alina, „Romantyzm” Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, Stentor, Warszawa 1997.
78. Kowalczykowa Alina, Marciszek Teresa, Marciszek Piotr, Mrowcewicz Krzysztof, Józef Porayski-Pomsta, „Program nauczania języka polskiego w gimnazjum „Stentor2-Kto czyta, nie błądzi”, Stentor, Warszawa 1999.
79. Krajewski Kazimierz, Język polski „Echo z dna serca” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy ósmej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1985.
80. Kram Jerzy, „O<Kordianie> - dyskusyjnie”, „Język Polski w Szkole Średniej” 1968, nr 3.
81. Kryda Barbara, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka” 1979, nr 1.
82. Kryda Barbara, „Szukanie rdzenia wspólnych treści”, „Polonistyka” 1992, nr 9.
83. Kryda Barbara, „Słowacki we współczesnej szkole” „Polonistyka”. Rocznik 1979, nr 1.
84. Kryda Barbara, „Program nauczania-propozycja otwarta”, „Polonistyka” 1990, nr 7.

85. Kryda Barbara, „Program nauczania-propozycja otwarta”, „Polonistyka”, 1990, nr 7.
86. Krzysztof Biedrzycki, współpraca Dariusz Pasieka, Barbara Pędracka, „Opowieść o człowieku” Podręcznik do języka polskiego obejmujący kształcenie w zakresie podstawowym w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum oraz kształcenie w zakresie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i liceum profilowanym. Klasa 2, Kraków 2002, Znak, s.6.
87. Kubacki W., „Balladyna – baśń polityczna”, Wstęp do wyd „Balladyny”, Warszawa 1955.
88. Kurska Anna, „Marzenia o szczęściu czyli o <Balladynie> Juliusza Słowackiego”, „Język Polski w Gimnazjum” 2001/2002, nr 4.
89. Lausz Karol, „Rozważania nad koncepcją nauki literatury w szkole”, „Polonistyka” 1957, nr 4.
90. Libera Zdzisław, „Konspekt lekcji języka polskiego poświęconej omówieniu <Kordiana> J. Słowackiego” „Polonistyka” 1949, nr 5.
91. Literatura polska w szkole średniej”, pod red. Stanisława Grzeszczuka, WSiP, Warszawa 1990.
92. Lyszczyzna Jacek, „Literatura polskiego romantyzmu”, „Ex Libris” – Galeria Polskiej Książki, Warszawa 2002.
93. Łojek Mieczysław, „Metoda problemowa w nauczaniu literatury” (Rys historyczno – teoretyczny), WSiP, Warszawa 1979.
94. Maciejewski Jarosław, „Kordian Juliusza Słowackiego” Biblioteka Analiz Literackich, PZWS, Warszawa 1964.
95. Makowiecki Andrzej, Markowski Andrzej, Paszyński Włodzimierz, Wroczyński Tomasz, „Pamiętajcie o ogrodach” Kultura Literatura Język Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum, część 2, Warszawa 2003, WSiP.
96. Makowiecki Andrzej, Markowski Andrzej, Paszyński Włodzimierz, Wroczyński Tomasz, „Pamiętajcie o ogrodach” Kultura .Literatura . Język,

Antologia, część 2, . Kształcenie w zakresie rozszerzonym, WSiP, Warszawa 2003.

97. Makowski Stanisław, „Ojczyzna – natura –poezja (O wierszu Juliusza Słowackiego <W pamiętniku Zofii Bobrówny>)\", „Polonistyka” 1980, nr 2.
98. Makowski Stanisław, „Literatura okresu romantyzmu w podręczniku szkolnym” „Polonistyka”, 1975, nr 3.
99. Makowski Stanisław, „Balladyna” Juliusza Słowackiego, Biblioteka Analiz Literackich, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
100. Makowski Stanisław, Podręcznik literatury dla klasy II „Romantyzm”, Warszawa 1989.
101. Markowski Andrzej, Paszyński Włodzimierz, Wroczynski Tomasz, Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym i rozszerzonym „Pamiętajcie o ogrodach”, WSiP, Warszawa 2002.
102. Matuszewski Ignacy, „Słowacki i nowa sztuka (modernizm), Warszawa 1902.
103. Mieciński Mieczysław (Mieczysław Ingot), „Polską kulturą literacką Lwowa lat 1939 – 1941. Ze Lwowa i o Lwowie. Lata Sowieckiej okupacji w poezji polskiej. Antologia utworów poetyckich w wyborze, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 1995.
104. Mikołajtis J., „Niepopularny wódz ludu” (Rzecz o Juliuszu Słowackim) [w:] „ W roku Słowackiego” , Katowice 1961, Wydawnictwo „Śląsk”.
105. Mikuła Justyna, Szymik Eugeniusz , „Juliusz Słowacki <Kordian>” „Język Polski w Szkole Średniej” 1999/2000, R. XIV nr 2.
106. Mikusiński Ludwik, „O sytuacji w nauczaniu literatury polskiej w klasach licealnych”, „Polonistyka” 1957, nr 1.
107. Miller Jan Nepomucen, „Jednostka i lud w <Dziadach> i < Kordianie>”, „Polonistyka 1958, nr 1.
108. Minimum programowe. Język polski Szkoła średnia, Warszawa 1992 .

109. Nagajowa Maria, „Słowa i świat” Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1997.
110. Nagajowa Maria, „Słowa zwykłe i niezwykłe” Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1996.
111. Nagajowa Maria, Język polski 4 „Polską mowa” Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa 1986.
112. Nawarecki Aleksander, Siwicka Dorota, „Przeszłość to dziś” Literatura, język, kultura, II klasa liceum i technikum, część I, Stentor, Warszawa 2004.
113. Nawroczynski Bogdan, „O wychowaniu i wychowawcach”, Warszawa 1968.
114. Nehring W., „Kurs literatury polskiej dla użytku szkół”, Poznań 1866.
115. Niedźwiecka Marta, „Barokowość <Balladyny> Juliusza Słowackiego” „Ojczyzna - Polszczyzna” 1997, nr 2.
116. Niewiadomski Stanisław, „<Kordian w Zamku> Szkolna wycieczka do Zamku Królewskiego”, „Polonistyka” 1973, nr 2.
117. Ogłóza Ewa, Polański Edward, Szybik Eugeniusz, „Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII” Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP z o.o., Kielce 1997.
118. Olszewska Maria, „<Drzewo życia> Kordiana”, „Polonistyka” 2001, nr 2.
119. Olszowska Gabriela przy współpracy Garstki Tadeusza i Grabowskiej Zuzanny, Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum „Do Itaki”, Znak, Kraków 1999.
120. Oświadczenie Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Zarząd Główny, „Polonistyka” 1992, nr 9.
121. Parnowska Halina, „Matura z języka polskiego w latach 1965-1975”, Warszawa 1978.

122. *Parnowska Halina, „Matura z języka polskiego w latach 1965-1975”. Warszawa 1978.*
123. *Parnowska Halina, „Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego” . Warszawa 1969.*
124. *Parnowska Halina, „Pisemny egzamin dojrzałości z języka polskiego” , Warszawa 1969.*
125. *Patrzalek Tadeusz, „Jak pytać o historię literatury w szkole?” [w:] Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Cz.II Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego wybór i opracowanie W. Dynak i M. Inglot. Wrocław 1988.*
126. *Patrzalek Tadeusz, „Jak pytać o historię literatury w szkole?”, [w:] Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Cz.II Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego wybór i opracowanie W. Dynak i M. Inglot, Wrocław 1988.*
127. *Patrzalek Tadeusz, Wichary Gertruda , „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992.*
128. *Patrzalek Tadeusz, Wichary Gertruda, „Zadania do lektury dla klasy II szkoły średniej” WSiP, Warszawa 1992.*
129. *Piechota Marek „Chcesz ty, jak widzę, być dawnym Polakiem” Studia i szkice o twórczości Słowackiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.*
130. *Piechota Wojciech, „Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich” [w:], „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1991.*
131. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego Kształcenie ogólne – Szkoły ponadgimnazjalne (tzw. kanon), s.21.*
132. *Program Liceum Ogólnokształcącego i Liceum Zawodowego i Technikum. Język Polski (dwie wersje), WSiP, Warszawa 1994.*

133. *Program Liceum Ogólnokształcącego oraz Liceum Zawodowego i Technikum Język Polski, WSiP, Warszawa 1985 (Nr OP 23-4120-25/84).*
134. *Program Liceum Ogólnokształcącego oraz Liceum Zawodowego i Technikum Język Polski, Warszawa 1985, Wydawnictwo WSiP, s. 40.*
135. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język Polski. Klasy I-IV, Warszawa 1974, s.46.*
136. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII-XI) Język polski, PZWP, Warszawa 1964 (Nr P1-1009/64).*
137. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język polski (projekt) Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania , „Polonistyka” 1981, nr 5.*
138. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego Język Polski klasy I-IV Profil podstawowy, Profil humanistyczny (filologiczny), Profil matematyczno-fizyczny, Profil biologiczno-chemiczny, WSiP, Warszawa 1971 (Nr PR1-4113-Jęz.pol.1/71).*
139. *Program nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego (tymczasowy) Język polski, PZWS, Warszawa 1966 (Nr PL-4120-11/66).*
140. *Program Nauki 11-letniej Szkoły Ogólnokształcącej (projekt) Język polski, PZWS, Warszawa 1950.*
141. *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej Projekt Język polski, PZWS Warszawa 1949.*
142. *Program szkoły podstawowej Język Polski klasy IV-VIII”, WSiP, Warszawa 1990*
143. *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej część I, WSiP, Warszawa 1977.*
144. *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym Sekcja Oświaty i Wychowania „Solidarność” , „Polonistyka” 1981, nr 5.*
145. *Przódka Ewa, „O szkolnych podręcznikach literatury wydanych w Polsce Ludowej”, „Polonistyka” 1975, nr 3.*

146. *Regiewicz Adam, Program nauczania języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum (zakres podstawowy i rozszerzony) „Dialog ze światem”, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.*
147. *Renek Teresa S., Program nauczania języka polskiego dla liceum i technikum „Między tekstami”, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004.*
148. *Roszkowski Wojciech, „Historia Polski 1914-1994”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.*
149. *Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz U z dnia 9 maja 2002 r. , poz. Nr 51).*
150. *Rozporządzenie MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz U z dnia 9 maja 2002 r. , poz. Nr 51).*
151. *Rymkiewicz Jarosław Marek , „Słowacki Encyklopedia”, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2004.*
152. *Sawrymowicz E., Makowski S., Libera Z., „Romantyzm” Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich, WSiP, Warszawa 1978.*
153. *Sawrymowicz Eugeniusz, „Juliusz Słowacki Kordian” Część pierwsza trylogii Spisek koronacyjny, Ossolineum Nasza Biblioteka, Wrocław 1973.*
154. *Sawrymowicz Eugeniusz, Juliusz Słowacki „Balladyna”, Ossolineum, Wrocław 1972.*
155. *Sawrymowicz W., Makowski W., Libera W, „Romantyzm” Podręcznik literatury polskiej dla klasy II szkół średnich, WSiP, Warszawa 1978.*
156. *Siczek Ewa, „Interpretacje romantyzmu w powojennych podręcznikach literatury dla szkoły średniej” [w :] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań , 1991.*
157. *Słodkowski Władysław, „W sprawie podręczników literatury w szkole” „Nowa Szkoła” 1955, nr 4.*

158. Słowiński L., „Jestem za historią literatury w szkole średniej opartą na rozumnej lekturze tekstów”, „Polonistyka”, 1989, nr 2.
159. Smuszkiewicz Antoni, „Fantastyczne lutnia nastrojona” czyli o fantastyce w podręczniku Stanisława Makowskiego – Romantyzm [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1991.
160. Sokół Danuta, „< W pamiętniku Zofii Bobrowny> w programie klasy V”, „Polonistyka” 1958, nr 3.
161. Sośnicki Kazimierz, „Ogólne założenia podręczników szkolnych”, PZWS, Warszawa 1962.
162. Spytkowski Józef, „O zasadniczej idei <Kordiana>” Polska Akademia Umiejętności, Z życia literatury, Prace Komisji Historii Literatury Polskiej, nr 2, Kraków, 1948.
163. Starczewska Krystyna, Ługowska Marta, Kotulska Ewa, Dzierzgowska Anna, Laskowski Piotr, Natowska Barbara, „Świat człowieka” Program bloku humanistycznego dla gimnazjum, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1999.
164. Staszczykowa Helena, „Refleksje na temat nauki literatury w liceum”, „Polonistyka” 1957, nr 1.
165. Stodolna Anna, „O Juliuszu Słowackim i jego matce”, „Warsztaty Polonistyczne 1999, nr 2.
166. Szargot Maciej, „Ziemia rozdziału – niebo połączenia: o liryce Zygmunta Krasińskiego”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 2000.
167. Szargotowie Barbara i Maciej, „Romantyzm” antologia, klasa II, Stentor, Warszawa 2004.
168. Szkoda E., „Ewolucja założeń programowo-organizacyjnych edukacji wczesnoszkolnej w Polsce w latach 1932-1999 , [w :] „Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku”, praca zespołowa pod red. P. Kowolika, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

169. Szlązakowa Alicja, „Ostatnie prace maturalne w świetle problemu współczesności”, *Polonistyka* 1962, nr 1.
170. Szymanis Eligiusz, „Między wizją genezyjską a egzystencjalizmem – refleksje o interpretacji <Kordiana> Juliusza Słowackiego”, *Ojczyzna – Polaszczynna* 1997, nr 2.
171. Szymański M S., „Polskie społeczeństwo i szkoła w dobie przełomu”, [w:] „Szkoła i pedagogika w dobie przełomu”, pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M S. Szymańskiego, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
172. Szyszczowski Władysław, „O podręcznikach historii literatury”, *Nowa szkoła*, 1969, nr 11.
173. Szyszczowski Władysław, „Z dziejów recepcji szkolnej Słowackiego” *„Polonistyka”* 1960, nr 1.
174. Świrko Stanisław, „Dwa wiersza Słowackiego <Sowiński w okopach Woli>”, *„Polonistyka”* 1959, nr 3.
175. Tarnowski St. i Próchniak F., „Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych” cz.II, Lwów, 1891.
176. Tatara Marian, „Dziedzictwo Słowackiego w poezji polskiej ostatniego półwiecza 1918 – 1968”, Wrocław 1973.
177. Tatara Marian, „Dziedzictwo Słowackiego w poezji polskiej ostatniego półwiecza 1918-1968”, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1973.
178. Tatarówna Stefania, „Słowacki i Nietzsche („Król – Duch a Nadczłowiek”), *„Pamiętni Literacki”*, r. 1906.
179. Turnowiecki W, „Edukacja a proces transformacji w Polsce u progu lat dziewięćdziesiątych”, [w:] „Szkoła i pedagogika w dobie przełomu”, pod red. T. Lewowickiego, S. Mieszalskiego, M S. Szymańskiego, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.
180. Uryga Zenon, „Podręczniki jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej”, [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej”, pod red. Bożeny Chrzastowskiej, Nakom, Poznań, 1991.

181. Uryga Zenon, „Uwagi w sprawie dokonywania zmian w podstawach programowych języka polskiego” w
<http://www.isp.org.pl/podstawa/materialy.htm>.
182. Uryga Zenon, „Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej” w : „Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj -dziś- jutro”. Praca zbiorowa pod redakcją Bożeny Chrzastowskiej, Poznań 1991, Wydawnictwo Nakom, s. 30.
183. Uryga Zenon,, „Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej” [w:] „Podręczniki literatury w szkole średniej wczoraj -dziś- jutro”. Praca zbiorowa pod redakcją Bożeny Chrzastowskiej, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1991.
184. *W roku Słowackiego*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1961,
185. Warchoł Ryszard, „Treści kształcenia polonistycznego w szkołach średnich w świetle dyskusji w środowisku naukowym i nauczycielskim” , „Polonistyka” 1985, nr 5.
186. Weintraub Wiktor, „ <Balladyna>, czyli zabawa w Szekspira”, [w:] „Od Reja do Boya”, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
187. Wojciechowski Konstanty, „Główne zasady nauczania” , fragment pracy „Wskazówki metodyczne. Język polski”, Warszawa 1923.
188. Wojda Krystyna, „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz”. PRiWHZ AGPOL, Warszawa 1992.
189. Wojda Krystyna, „Matura z Polskiego 1976-1991” Wykaz tematów-analiza i komentarz”, PRiWHZ AGPOL, Warszawa 1992 .
190. Wojęński Teofil, „Historia literatury polskiej”, tom II, Spółdzielnia Wydawnicza Wiedza, Warszawa 1948.
191. Wrona Marta, „między prawdą a mitem” Juliusza Słowackiego <Sowiński w okopach Woli>”, „Warsztaty Polonistyczne” 2000, nr 2.
192. Wyka Kazimierz, „ Próba nowej interpretacji <Kordiana>”, „Polonistyka” 1949, nr 3.

193. Wyka Kazimierz, *„Historia literatury polskiej”*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa, 1952.